UEFS Editora

Rita de Cassia Brêda Mascarenhas Lima

CARTOGRAFIA DE LEITURA

A BIBLIOTECA ESCOLAR COMO ESPAÇO DE MÚLTIPLAS APRENDIZAGENS

Cartografia de leitura: a biblioteca escolar como espaço de múltiplas aprendizagens

Rita de Cassia Brêda Mascarenhas Lima

SciELO Books / SciELO Livros / SciELO Libros

LIMA, R. C. B. M. *Cartografia de leitura*: a biblioteca escolar como espaço de múltiplas aprendizagens [online]. Feira de Santana: UEFS Editora, 2023, 266 p. ISBN: 978-85-5592-169-8. https://doi.org/10.7476/9788555921698.

All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International license.

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribição 4.0.

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimento 4.0.

CARTOGRAFIA DE LEITURA:
A BIBLIOTECA ESCOLAR COMO ESPAÇO DE MÚLTIPLAS APRENDIZAGENS

UNIVERSIDADE ESTADUAL
DE FEIRA DE SANTANA

Amali de Angelis Mussi
Reitora

Evanilda Souza de Santana Carvalho
Vice-reitora

UEFS Editora
UEFS EDITORA

Murillo Almeida Cerqueira Campos
Diretor
Zenailda Novais
Coordenação Editorial

CONSELHO EDITORIAL

Abílio Souza Costa Neto
Ana Maria Carvalho dos Santos
Anderson de Souza Matos Gadéa
Antonio César Ferreira da Silva
Antônio Vieira de Andrade Neto
Caio Graco Machado Santos
Cremildo Atanazio de Souza
Marluce Alves Nunes Oliveira
Natival Almeida Simões Neto

RITA DE CASSIA BRÊDA MASCARENHAS LIMA

CARTOGRAFIA DE LEITURA

A BIBLIOTECA ESCOLAR COMO ESPAÇO DE MÚLTIPLAS APRENDIZAGENS

UEFS Editora
Feira de Santana - Bahia
2023

Copyright © 2023 by Rita de Cassia Brêda Mascarenhas Lima

Projeto gráfico: *Zenailda Novais*
Editoração eletrônica: *Zenailda Novais*
Capa: *Erica Silva*
Revisão de provas: *A autora*
Normalização bibliográfica: *João Daniel Guimarães Oliveira*
Revisão textual: *João Daniel Guimarães Oliveira*

Associação Brasileira
das Editoras Universitárias

Ficha catalográfica - Biblioteca Central Julieta Carteado - UEFS

L71c Lima, Rita de Cassia Brêda Mascarenhas
Cartografia de leitura: a biblioteca escolar como espaço de múltiplas aprendizagens / Rita de Cassia Brêda Mascarenhas Lima. – Feira de Santana (BA): UEFS Editora, 2023.
266 p.: il.; 17x24 cm

ISBN 978-65-89524-57-1

(BA). 3. Leitores - Formação - Feira de Santana (BA). 4.Colégio Estadual Juiz Jorge Faria Góes (Feira de Santana, BA). I. Título.

CDU: 027.8:028 (814.22)

Clemilda Santana dos Reis de Jesus – Bibliotecária - CRB-5/3614

Todos os direitos desta edição reservados à
UEFS Editora
Av. Transnordestina, Novo Horizonte
Campus da UEFS, CAU III
44.036-900 – Feira de Santana, BA
Telefone: (75) 3161-8380 E-mail: editora@uefs.br

Dedico esse livro aos meus pais!
Deles herdei não apenas marcas e aprendizados, mas os princípios e os valores que carrego e que me esforço para materializar diariamente!

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais Juvenal Alves Mascarenhas e Anna Brêda Mascarenhas (*in memoriam*), pelos aprendizados, pela retidão, pela certeza de onde os pés deveriam pisar e, sem dúvida, pelo orgulho que demonstrariam com as minhas escolhas e passos delineados.

Ao meu esposo Arlindo Washington Oliveira Lima e à minha filha Sofia Brêda Mascarenhas Lima, pelo apoio incondicional, pela parceria, pelo cuidado e amor demonstrados ao longo de todo o processo de escrita.

Aos meus familiares (irmãos, irmãs, cunhadas, cunhados, sobrinhas e sobrinhas) e amigos pelo apoio, orgulho, incentivo e força contínua, e por acreditarem que esse sonho era possível!

Às professoras Dinéa Maria Sobral Muniz, Maria Helena da Rocha Besnosik, Verbena Maria Rocha Cordeiro, Lícia Maria Freire Beltrão, Maria Isabel de Jesus Sousa e Mirian Sumica Carneiro Reis, pelas contribuições e interesse em debater sobre as bibliotecas escolares.

Ao Núcleo de Leitura Multimeios da UEFS, meu lugar de ancoragem, espaço de estudos, inquietações, amizades e projetos de formação de leitores, minha eterna gratidão.

À equipe do Colégio Estadual Juiz Jorge Faria Góes pela receptividade, acolhimento, parceria e por permitirem minha inserção nas vivências cotidianas do fazer pedagógico da instituição.

Aos alunos do Colégio Estadual Juiz Jorge Faria Góes, mais especificamente os integrantes do Clube de Leitura Desiguais, por reacenderem em mim a esperança de que as práticas culturais de leitura são práticas vivas e pulsantes entre os jovens.

Aos colegas do Departamento de Educação, da Pró-Reitoria de Extensão e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UEFS, minha gratidão pelo apoio e incentivo.

Ao NTE 19 e às escolas da rede estadual, minha gratidão pelo diálogo.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BCJC	Biblioteca Central Julieta Carteado
BE	Biblioteca Escolar
CIEAC	Centro Integrado de Educação Assis Chateaubriand
CEJJFG	Colégio Estadual Juiz Jorge Faria Góes
DDE	Dinheiro Direto na Escola
DIREC	Diretoria Regional de Educação e Cultura
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMBASA	Empresa Baiana de Águas e Saneamento
FACED	Faculdade de Educação
FAE	Fundação de Assistência ao Estudante
FAPESB	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
GELING	Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação e Linguagem
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IFBA	Instituto Federal da Bahia
IFLA	Federação Internacional de Associações de Bibliotecários e Instituições
INAF	Indicador Nacional de Alfabetização Funcional
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MES	Ministério da Educação e Saúde
NTE	Núcleo Territorial de Educação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PELL-BA	Plano Estadual do Livro e Leitura da Bahia
PNBE	Programa Nacional Biblioteca da Escola
PNE	Plano Nacional de Educação

PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PNSL	Programa Nacional Sala de Leitura
PROEX	Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Estadual de Feira de Santana
PROEXT	Programa Nacional de Extensão Universitária do Ministério da Educação
PROLER	Programa Nacional de Incentivo à Leitura
REDA	Regime Especial de Direito Administrativo
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil
SUCAB	Superintendência de Construções Administrativas da Bahia
TLD	Tertúlias Literárias Dialógicas
UEFS	Universidade Estadual de Feira de Santana
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFRB	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

PREFÁCIO 13

TESSITURAS INICIAIS DE UM ESTUDO 15

AS BIBLIOTECAS ESCOLARES NO BRASIL: UMA HISTÓRIA A SER CONTADA 23

ENTRE RASTROS E MEMÓRIAS: A BIBLIOTECA ESCOLAR EM MINHA FORMAÇÃO 24

DE VISTOSOS PRÉDIOS A MODESTAS ARQUITETURAS DAS BIBLIOTECAS: UM DESAFIO À DEMOCRATIZAÇÃO DA ESCOLA PÚBLICA 31

BIBLIOTECA ESCOLAR – TRAÇANDO ALGUNS PERCURSOS 40

UM OLHAR SOBRE A BIBLIOTECA MUNICIPAL NA CIDADE EM EXPANSÃO 50

NOTAS SOBRE AS BIBLIOTECAS NAS PRIMEIRAS DÉCADAS DO SÉCULO XX EM FEIRA DE SANTANA 54

CAMINHOS TRILHADOS: ENTRE ESCOLHAS E SENTIDOS 67

DETALHANDO ANDANÇAS, SOCIALIZANDO PROCESSOS 70

OS COLABORADORES DA PESQUISA: POR UMA RELAÇÃO DE CUMPLICIDADE 77

ENTRE-LINHAS DAS BIBLIOTECAS ESCOLARES DA REDE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA 82

CARTOGRAFIA DE LEITURA: O QUE LEEM OS ALUNOS DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE FEIRA DE SANTANA 97

UM ENCONTRO COM A BIBLIOTECA 98

COM A PALAVRA OS ALUNOS DA ESCOLA 108

Quando a biblioteca escolar é um dos poucos espaços de acesso à leitura 109

Práticas de leitura reveladas no cotidiano das escolas 121

Quando as bibliotecas são invisíveis aos olhos dos alunos 139

A biblioteca como lugar de encontros 158

O LUGAR DOS MEDIADORES DE LEITURA 163

A BIBLIOTECA ESCOLAR NA FORMAÇÃO LEITORA DOS ALUNOS: DIÁLOGOS E PERCEPÇÕES 171

A EXPERIÊNCIA NO COLÉGIO ESTADUAL JUIZ JORGE FARIA GÓES: ENTRE SABERES, SABORES E APRENDIZAGENS 174

TERTÚLIAS LITERÁRIAS DIALÓGICAS – UM JEITO PRÓPRIO DE FAZER A "ESCOLA TODA RESPIRAR LEITURA" 183

NARRATIVAS DE PROFESSORES: HISTÓRIAS DE LEITURA EM FOCO 198

A formação de leitores como herança familiar 200

A formação de leitores como responsabilidade interdisciplinar 205

A gestão democrática como pilar de uma política de formação de leitores 218

A Biblioteca Escolar como espaço de múltiplas aprendizagens 224

BIBLIOTECAS ESCOLARES COMO ESPAÇOS PARA FORMAÇÃO DE LEITORES 235

REFERÊNCIAS 243

PREFÁCIO

Como encontrar o fio da meada ao ser convidada para prefaciar a obra da professora Rita Brêda e tentar colocar em palavras a emoção vivida durante todo o processo de acompanhamento de construção da pesquisa sobre as bibliotecas escolares que deu origem a esta obra?

Resolvi, então, me deixar levar pelo entusiasmo da autora e pelo seu comprometimento com a educação pública ao realizar uma pesquisa que, além de apresentar um quadro da situação das bibliotecas escolares dos colégios estaduais no município de Feira de Santana, buscou adentrar um desses colégios e viver as agruras e delícias do fazer cotidiano no exercício de formar leitores.

Ao ler o livro da professora Rita Brêda, fruto da sua tese de doutorado defendida na Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, em 2017, já se percebe o investimento da pesquisadora em traçar um panorama real da situação vivida nas escolas públicas estaduais no que diz respeito ao uso e práticas das bibliotecas escolares, fazendo um levantamento exaustivo e necessário desses espaços. Com certeza, esses dados organizados podem contribuir para a formulação de políticas públicas por parte da Secretaria de Educação do Estado da Bahia.

Este livro revela não só a ausência dessas bibliotecas nos colégios, mas também o fato de que a sua parca existência é permeada pela precariedade do seu uso, seja por falta de pessoal — mais especificamente, de bibliotecárias ou bibliotecários —, seja pela falta de práticas para dinamizar o seu acervo.

Em um primeiro momento do livro, a autora apresenta registros históricos do surgimento das bibliotecas escolares no Brasil e suas múltiplas concepções, como também das bibliotecas públicas em Feira de Santana nas primeiras décadas do século XX. Esses registros auxiliam o leitor na compreensão da importância desse equipamento tão importante no processo de formação de leitores dentro e fora do espaço escolar.

Professora Rita Brêda nos brinda com um livro que nos mostra uma rica *cartografia de leitura*, como a autora assim denomina, nos fazendo ver as preferências de leitura dos alunos da rede estadual de ensino nos seus encontros com o espaço da biblioteca escolar ou mesmo nos investimentos que alguns colégios fazem na perspectiva de contribuir para a ampliação das redes de leitores. São histórias de leitura de estudantes e professores que vão mostrando que a constituição desses leitores passa também pela escola. Na verdade, desmistifica a ideia recorrente de que os alunos não leem. Eles estão lendo sim! São dados que mostram a importância da escola pública na vida de muitos jovens que pertencem à classe trabalhadora.

Seguindo esse percurso de nos fazer entrar em contato com a realidade da escola pública, a autora ainda nos presenteia com a análise da sua rica experiência, compartilhando o processo de formação de leitores juntos aos alunos e professores no Colégio Estadual Juiz Jorge Faria Góes. A autora refere-se a um trabalho de inspiração etnográfica; no entanto, o tempo, a imersão no espaço escolar e as mudanças decorridas a partir da sua presença contribuíram, sem sombra de dúvida, para um trabalho além da inspiração — é um trabalho etnográfico de fato.

A autora detalha a experiência das Tertúlias Literárias Dialógicas, mostrando toda a construção da atividade e seus desdobramentos como um jeito de fazer a "escola toda respirar leitura".

O que mais poderia dizer de uma obra de tamanha importância para todos e todas que militam no campo da educação e, mais especificamente, na formação de leitores?

Faço, então, o convite para a leitura, que certamente contribuirá para as nossas reflexões, e, mais do que isso, nos instigará a caminhar na direção de um fazer que apresente uma escola pública de qualidade, pois essa escola é possível.

Profa. Dra. Maria Helena da Rocha Besnosik
Profa. Titular Aposentada do Departamento de Educação da UEFS

TESSITURAS INICIAIS DE UM ESTUDO

> Há que buscar a si mesmo na experiência do outro e inteirar-se dela. Tal movimento atenua as fronteiras e a palavra fertiliza o encontro.
> (QUEIRÓS, 1999, p. 23)

O exercício da docência (mais especificamente no ensino superior) impõe a cada dia a necessidade de ampliar conhecimentos, percursos e experiências sociopedagógicas, afetivas, políticas, acadêmicas. Como acentua Queirós (1999), é na busca da experiência do outro, nos encontros e desencontros que nos constituímos diariamente. E foi acreditando na possibilidade de aliar essa exigência profissional e acadêmica ao desejo de ampliar o processo formativo pessoal e profissional que busquei, em 2006, pesquisar as práticas culturais de leitura e o perfil leitor de professores egressos de curso de formação em serviço. O estudo revelou, por entre histórias, práticas culturais e representações de leitura de professores rurais, que é possível mapear e conhecer modos e percursos de leitura, influências e marcas deixadas ao longo de cada história. Mas, acima de tudo, foi possível concluir que as políticas públicas de leitura, mesmo reconhecendo suas boas intenções e seus projetos bem elaborados, infelizmente têm contribuído pouco para a efetiva formação de leitores. O estudo feito revelou, ainda, que há um imenso abismo entre o que se proclama e o que efetivamente se cumpre.

A pesquisa permitiu "desvelar as marcas de um tempo, de um povo que, à revelia das condições postas e (im)postas, escreve e demarca outras possibilidades e outras práticas leitoras" (LIMA, 2008, p. 104). E descobrimos, com as histórias recolhidas e os perfis traçados, indícios de que há ainda muito o que se pesquisar. Assim, movida por essa inquietação, passei a integrar o Núcleo de Leitura Multimeios da Universi-

dade Estadual de Feira de Santana (UEFS)[1]. A vinculação ao Núcleo me assegurou a participação intensa em projetos de pesquisa e de extensão, além do aprofundamento teórico das questões ligadas à história da leitura, às práticas culturais de leitura e às múltiplas formas e modos de ler.

As atividades acadêmicas de extensão e pesquisa — além das itinerâncias nas escolas, que permitiram acompanhar as atividades de ensino ligadas à disciplina Estágio Supervisionado, presente nos cursos de licenciatura da UEFS — impulsionaram-me a tecer um olhar sobre o cotidiano e a cultura escolar com mais acuidade no que tange às práticas de leitura.

E foi assim, imersa no interior das escolas, que me interessei por descortinar o cenário escolar, o cotidiano, as condições de funcionamento, as práticas e percepções sobre o ambiente escolar e, mais precisamente, a biblioteca escolar e sua relação com a formação de leitores.

Nas visitas de acompanhamento aos alunos de estágio e nas ações de extensão e de pesquisa, a presença da biblioteca costumava ser um aspecto que me enchia os olhos. A sua ausência inquietava-me tanto quanto me instigava saber de que modo esse espaço integrava as atividades pedagógicas da escola, como era utilizada, quem o visitava e quais as dificuldades de fazê-lo funcionar. Entre outras, essas eram as questões que alimentavam a minha curiosidade acadêmica e científica.

Quando, em 2011, foi realizado na UEFS o 1º Seminário sobre Bibliotecas Escolares[2], tínhamos como objetivo ampliar a discussão sobre as bibliotecas escolares, conhecer suas dificuldades e construir perspectivas de atuação nesses espaços, tanto em caráter de pesquisa quanto de intervenção. Nesse evento, reuniram-se profissionais da Educação Básica do município de Feira de Santana que atuavam nas bibliotecas escolares (BE)[3], quando foi possível escutar sobre suas vivências nesses espaços, suas inquietações, frustrações e expectativas.

---

1 O Núcleo de Leitura Multimeios da UEFS foi criado no início da década de 1990 com o intuito de articular as ações do PROLER no município, bem como desenvolver atividades sistemáticas de formação de leitores. Atualmente desenvolve ações de pesquisa e extensão na UEFS, nas escolas da Educação Básica e em espaços não formais.

2 Seminário apoiado pelo Programa de Extensão Universitária (PROEXT).

3 Utilizarei, a seguir, a sigla BE nas ocasiões em que me referir à expressão "biblioteca escolar".

As realidades socializadas durante o evento não revelaram um cenário diferente do apresentado pelos discursos rotineiros: "Na minha escola, a biblioteca funciona como depósito de livros"; "A biblioteca fica, a maior parte do tempo, fechada por falta de um funcionário especializado e/ou com função específica"; "Na escola que trabalho a biblioteca não funciona"; "Nem sei se posso chamar de biblioteca o espaço que temos na escola...".

Esses depoimentos, entre tantos outros muito similares, reacenderam o desejo de pesquisar sobre as BE, mais especificamente sobre a realidade e o cotidiano desses espaços, suas estruturas e condições de funcionamento, suas práticas e as percepções dos professores e alunos sobre o papel que exercem na formação leitora dos alunos. Além disso, passei a almejar a análise da contribuição das políticas públicas que tratam das BE no fazer pedagógico e nas práticas escolares.

A inquietação sobre o uso do espaço das bibliotecas escolares vem me acompanhando faz algum tempo. Nas diversas vivências pedagógicas, desde a Educação Básica como docente do curso de magistério para as séries iniciais, e, posteriormente, no ensino superior, no qual atuo desde 2001, tem chamado minha atenção o incipiente uso dos espaços das bibliotecas escolares, nas instituições públicas, no processo formativo dos alunos. Em muitas escolas pesquisadas, inexiste a biblioteca escolar, e, quando existe, tem sido um espaço pouco articulado com as demais ações da escola.

Na literatura muitos são os escritores, professores, pesquisadores brasileiros e estrangeiros que atribuem à biblioteca a sua iniciação no mundo da leitura, das artes e da inserção social mais efetiva. Entretanto, a realidade brasileira vem nos mostrando a cada dia que, mesmo com todos os investimentos oficiais de programas que visaram a inserção do livro nos espaços escolares, a exemplo do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE)[4], do Programa Nacional do Livro

4 O PNBE, desenvolvido desde 1997, tem o objetivo de promover o acesso à cultura e o incentivo à leitura dos alunos e professores por meio da distribuição de acervos de obras de literatura, de pesquisa e de referência.

Didático (PNLD)[5] e de ações como Literatura em minha casa[6] (alguns desses em descontinuidade), dentre outros, ainda é muito tímida a presença da BE nas escolas brasileiras, em especial na rede estadual baiana. Segundo dados recolhidos pela 5ª pesquisa *Retratos da leitura no Brasil* (FAILLA, 2021), das pessoas entrevistadas, 68% admitiram não frequentar as bibliotecas, 14% frequentam raramente, 13% às vezes e apenas 4% frequentam sempre. Esses dados revelam como, no Brasil, ainda é bem limitada a busca pelo espaço da biblioteca por grande parte da população. Dados semelhantes já haviam sido publicados pelas edições anteriores da Pesquisa *Retratos da leitura no Brasil*.

A ausência de bibliotecas desde as escolas da educação infantil e as frágeis condições de funcionamento desse equipamento, bem como a falta de política de dinamização de seu acervo onde ele existe, são formas desestimuladoras do acesso às bibliotecas em pleno século XXI. No Brasil, os motivos para ir à biblioteca e compreendê-la como lugar onde se costuma ler livros para pesquisar ou estudar foram declarados por 65% dos entrevistados na edição de 2015 e por 51% na última edição (2021). Ao serem questionados sobre o que a biblioteca representa, mais uma vez obtivemos, em 2015, 71% afirmando ser lugar para pesquisar ou estudar, e, em 2021, 56%. Há, entre os brasileiros entrevistados na pesquisa *Retratos da leitura no Brasil*, uma forte representação da biblioteca como lugar de prática escolar. Entretanto, os dados da última pesquisa já apontam pistas do que é necessário ser revisto para atrair, fisgar novos frequentadores das bibliotecas, ou seja, 26% os entrevistados afirmaram que frequentariam mais os espaços da biblioteca se houvesse mais livros ou títulos novos.

5 O PNLD Literário tem como objetivo aumentar o acesso ao livro de literatura e enriquecer os acervos das escolas para que os alunos tenham cada vez mais obras de qualidade à sua disposição.

6 Denominado "Literatura em minha casa", o acervo do PNBE de 2001 foi composto por seis coleções diferentes, cada uma com cinco títulos: poesia de autor brasileiro, conto, novela, clássico da literatura universal e peça teatral. Pela primeira vez, as coleções foram entregues aos alunos para levarem para casa. A ideia do programa foi incentivar a leitura e a troca dos livros entre os alunos, além de permitir à família do estudante a opção de leitura em casa. As escolas também receberam quatro acervos para suas bibliotecas.

É importante ressaltar que foi sancionada pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva, em 25 de maio de 2010, a Lei nº 12.244/2010, que determina a implementação de bibliotecas em todas as instituições de ensino do Brasil, sejam públicas ou privadas, com pelo menos um exemplar de livro para cada estudante matriculado em sua escola e com a presença de um profissional bibliotecário, no prazo de 10 anos. Sem dúvida, um grande desafio posto, haja vista que, segundo dados do Conselho Federal de Biblioteconomia, em todo o Brasil há aproximadamente 30.000 bibliotecários, mas, para que se efetive a referida lei, seriam necessários 178.000 profissionais. Passados 12 anos da aprovação da lei, conforme Projeto de Lei nº 9.484/2018, aprovado pela Comissão de Educação da Câmara dos Deputados, o prazo de cumprimento da meta prevista de 2020 foi alterado para o ano de 2024. Segundo pesquisas[7], ainda estamos distantes de atender ao marco previsto.

No Brasil, esse cenário é preocupante, sobretudo se compararmos com a Grã-Bretanha, onde, no século XIX, mais precisamente em 1850, já havia uma lei que assegurava "o direito às municipalidades de impor um *penny* de imposto local para financiar a instalação de bibliotecas" (LYONS, 1999, p. 185). Para efeito de maior compreensão sobre o impacto de uma lei como essa, Lyons (1999, p. 185) afirma que "[...] isso permitiu que a Grã-Bretanha tivesse um sistema de bibliotecas públicas descentralizadas sem equivalente em outros países e que, por volta de 1908, existissem 553 instituições municipais desse tipo em seu território". Sem dúvida, experiências e compreensões dessa natureza reforçam a defesa feita por Goulemot (2011), professor e pesquisador francês, acerca de ser a biblioteca concebida "não somente como depósito de livros e lugar de leitura, mas também como lugar de aprendizado e de sociabilidade" (GOULEMOT, 2011, p. 8). Assim, reservando as singularidades e peculiaridades das histórias políticas, sociais e culturais de cada país, percebemos que, no Brasil, só muito tardiamente é que começamos a nos ocupar com políticas efetivas de formação de leitores, motivo que justifica a realização da pesquisa que deu origem a este livro, pois consideramos ser de grande relevância o

7 Sobre os desafios de implantação da Lei nº 12.244/2010, ver Sá (2021).

papel que as bibliotecas vêm exercendo, ao longo da história, na formação estética, política e social dos sujeitos leitores (SANCHES NETO, 2004; GOULEMOT, 2011).

Assim, a incursão pelo campo das políticas em educação, mais especificamente das políticas voltadas para a construção, manutenção e revitalização de bibliotecas escolares, se configura como uma meta, tendo em vista a necessidade de compreender o impacto da política do PNBE na cultura escolar e, mais especificamente, na aproximação dos alunos ao acervo disponibilizado e na recepção de obras literárias por esses alunos.

Nesse contexto, torna-se relevante salientar que, no tocante às políticas e programas em educação, o Brasil realizou, nos últimos 40 anos, investimentos crescentes, a exemplo da elaboração de documentos, diretrizes e parâmetros visando a prática educativa. Da década de 1980 até os dias atuais, podemos elencar alguns documentos oficiais produzidos pelo Ministério da Educação e distribuídos amplamente para todas as escolas públicas do país, a exemplo dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)[8], dos Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil (RCNEI)[9], das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCNEB), da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9.394/96, do Plano Nacional de Educação (PNE), da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), das Políticas de Formação de Leitores[10] e da Lei nº

8 Trata-se de uma coleção de dez volumes organizados em: um documento Introdução; seis documentos referentes às áreas de conhecimento: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, História, Geografia, Arte e Educação Física; três volumes com seis documentos referentes aos Temas Transversais (Ética, Pluralidade Cultural e Orientação Sexual, Meio Ambiente e Saúde). Os PCNs constituem um referencial para a educação no Ensino Fundamental em todo o país. Há que se dizer que, mesmo sendo um documento de referência/parâmetro, algumas pesquisas revelam sua pouca ressonância nas práticas pedagógicas cotidianas. Na atualidade, outros referenciais estão em vigência.

9 Coleção de três volumes organizados em: um documento Introdução; um volume relativo ao âmbito de experiência Formação Pessoal e Social; e um volume relativo ao âmbito de experiência Conhecimento de Mundo.

10 Conjunto de documentos elaborados pelo Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica, com o objetivo de incentivar o debate acerca do papel da escola no desenvolvimento da competência leitora dos alunos. Os documentos estão organizados em: Vol.1 – Por uma Política de Formação de Leitores; Vol. 2 – Biblioteca na Escola; e Vol. 3 – Dicionários em sala de Aula.

12.244/2010, dentre outras. É importante destacar que muitas políticas e documentos/parâmetros foram criados, mas a sua efetividade nem sempre atingiu os objetivos previstos.

No que se refere às políticas especialmente voltadas para a formação de leitores,

> As primeiras ações voltadas para a biblioteca escolar e para o incentivo à leitura e à formação de leitores, como o Programa Salas de Leitura, tiveram início nos anos 80 e se caracterizaram pelo atendimento assistemático e restrito a escolas com determinadas faixas de matrícula, definidas previamente a cada ano de atendimento. (BERENBLUM, 2009, p. 11).

Essas iniciativas foram importantes, pois objetivavam "[...] proporcionar melhores condições de inserção dos alunos das escolas públicas na cultura letrada, no momento de sua escolarização" (BERENBLUM, 2009, p. 10). No entanto, os estudos, as práticas e as vivências cotidianas demonstram que não basta a elaboração de documentos. Faz-se necessário investimento, tanto na formação dos professores leitores quanto na infraestrutura das escolas, se o intuito é o de criar ambientes adequados, acolhedores e propícios ao encontro com a leitura.

A inquietação que moveu a pesquisa que deu origem a este livro foi saber o seguinte: Que concepção de biblioteca escolar atravessa o cotidiano da Educação Básica na perspectiva dos professores, alunos e responsáveis pela biblioteca? E em que condições materiais a BE, enquanto equipamento pedagógico e formativo, funciona?

Em paralelo, outras questões emergiram com grande força e precisaram também ser investigadas: O que apontam os professores e os alunos sobre a contribuição da biblioteca no processo formativo e na formação leitora dos alunos? Até que ponto as práticas desenvolvidas no espaço da biblioteca têm colaborado para a aproximação dos alunos às práticas socioculturais de leitura? O que buscam os alunos nas BE? Quais aproximações e distanciamentos podem ser observados entre o objetivo do Programa Nacional de Bibliotecas Escolares e o cotidiano das bibliotecas no cenário escolar com vistas ao fortalecimento das ações leitoras das escolas pesquisadas?

Essas inquietações objetivaram colaborar na compreensão mais detalhada da realidade e da cultura escolar no que se refere à existência de espaços voltados para a formação de leitores, em bibliotecas escolares ou salas de leitura, e o impacto delas na formação dos alunos.

AS BIBLIOTECAS ESCOLARES NO BRASIL: UMA HISTÓRIA A SER CONTADA

> "O que é uma biblioteca sem leitores? Um depósito tão inútil quanto um livro à espera de seu leitor". (GOULEMOT, 2011, p. 19)

Estudar sobre a importância da criação e funcionalidade da BE ainda tem sido um tema pouco explorado pelos educadores. Muitos estudos já estão disponíveis na literatura nacional e internacional sobre diversos aspectos e abordagens do papel e da contribuição da biblioteca escolar na formação de leitores, mas poucos são os estudiosos da área de educação que tomam esse objeto para pesquisa.

Neste capítulo, mais especificamente no tópico "Entre rastros e memórias: a biblioteca escolar em minha formação", tomo como parâmetro a minha própria trajetória-formação, quando rememoro as minhas itinerâncias formativas e o lugar que a BE ocupou nesse processo, assim como visibilizo as lacunas e derivas deixadas por sua ausência. Trago para o texto as memórias e experiências dos encontros com os livros, com as pessoas que indelevelmente deixaram marcas, mas explicito também as agruras vividas pela inexistência ou pelo parco espaço que a biblioteca escolar ocupou na minha história de leitora.

Ao tratar de um objeto de pesquisa tão caro ao Núcleo de Leitura Multimeios da UEFS e do GELING da FACED-UFBA, espaços nos quais estou inserida como professora e pesquisadora, reconheci a necessidade de trazer, mesmo que com brevidade, aspectos considerados relevantes sobre as trajetórias das bibliotecas em geral e bibliotecas escolares no Brasil, com o intuito de apresentar os tortuosos caminhos e realidades encontradas ao longo de seu processo de constituição como patrimônio e espaço de formação de leitores.

ENTRE RASTROS E MEMÓRIAS: A BIBLIOTECA ESCOLAR EM MINHA FORMAÇÃO

Cecília Meireles, em sua obra *Olhinhos de gato*, afirma "[...] o avesso dos panos é uma revelação: que estranhos caminhos tem de seguir cada fio para, em sentido contrário, formar os desenhos que todos admiram!", e J. Velloso e Jorge Vercillo, na sua canção *O que eu não conheço*, declamam: "O mais importante do bordado é o avesso, é o avesso. O mais importante em mim, é o que eu não conheço". Mas, afinal, o que conhecemos de nós mesmos? Quais as marcas humanas, culturais, políticas, sociais etc. que nos constituem? Mesmo sem precisão e clareza dos impactos dos fatos e acontecimentos, não temos como não reconhecer e/ou negar que nossas histórias são bordados multicores, tecidos ao longo da vida por tantas outras histórias. Como nos dizia o poeta Gonzaguinha, "Toda pessoa é a marca das lições diárias de outras tantas pessoas".

E, por entender que o que sou hoje é o conjunto de histórias, experiências, leituras, lembranças e ausências de como me constituí e me constituo leitora, aqui, me assumo uma leitora a contrapelo, pois são muitas as faltas que sinto do que não li, dos autores que não conheci, das experiências literárias que me foram sonegadas. É nesse esforço de lembrar o vivido — ou não vivido, talvez — e compreender as ausências que busco situar o lugar da leitura e da biblioteca na minha constituição leitora.

O cenário educacional e político brasileiro nos primeiros anos da década de 1970, período da minha infância, era demarcadamente de ausências no que tange ao acesso à educação, à cultura e à participação política. O índice de analfabetismo da população brasileira na faixa etária de 15-19 anos girava em torno de 24%, e o da faixa etária de 45-59 anos era de 43,2% (BRASIL, 2003). Para o IBGE, era considerada uma pessoa alfabetizada aquela que era "capaz de ler e escrever pelo menos um bilhete simples no idioma que conhece", conceito já superado em outras nações mais avançadas.

Tomando o índice de analfabetismo por região, a situação do Nordeste era gritante, ou seja, praticamente metade da população nordestina era considerada analfabeta. Esses dados nos ajudam a entender o

cenário circunscrito no qual eu estava envolvida. Residente na zona rural, as condições de acesso à educação e à cultura eram muito restritas. Sendo a caçula das mulheres em uma família de nove filhos, era natural que a aprendizagem começasse muito antes do ingresso à escola. A casa já se configurava como espaço de múltiplas trocas e saberes. A vida de quem mora na roça costumava ser de muitas heranças, desde roupas que eram passadas de uma irmã ou de parentes, até, e principalmente, dos materiais escolares (lápis, cadernos, tabuada, livros), pois a época era de muita escassez.

A leitura, a escrita e os cálculos básicos da matemática eram conteúdos mínimos que todos deveríamos aprender. E, para dar conta dessa meta, usávamos e abusávamos das cartilhas e das tabuadas, praticamente os únicos materiais disponíveis para o ensino. Como era uma escola de uma única sala de aula, o entorno também era utilizado como espaço de aprendizado. Aprendíamos coletivamente a dividir o lanche, compreendíamos os valores e a importância de frequentar uma escola, percebíamos nos jogos e nas brincadeiras o papel das regras para melhor convivência social, mas, no que se refere ao currículo formal, assim como Sanches Neto (2015) afirma em sua obra *Chove sobre minha infância*, esses conteúdos eram como se "estudássemos para esquecer". Não que fosse essa uma intenção deliberada da professora; mas, sendo o ensino ancorado na abordagem tradicional, como define Mizukami (1986), a ênfase era na assimilação passiva dos conteúdos. O que aprendíamos em um ano, no outro nem sempre estava tão assegurado assim, dado seu caráter mecânico de aprender.

No tempo em que vivi e estudei na zona rural (aproximadamente 7 anos), não contei com a presença física de uma biblioteca. Só nos tempos atuais, pensando no assunto, reconheço que não sentia falta, primeiro porque não conhecia o que era de fato uma biblioteca e a sua potencialidade, e segundo porque, na ausência de livros de papéis, outras leituras e histórias povoavam nosso imaginário. Eram tempos em que a oralidade tinha espaço assegurado, principalmente porque havia momentos coletivos de rezas e devoções, como também de contação de causos de assombração nas noites de lua cheia.

José Mindlin, em seu livro *No mundo dos livros*, afirma que "Todo bom leitor teve na sua história de leitura alguém mais velho que o ini-

ciou no amor aos livros" (MINDLIN, 2009, p. 20). O escritor mineiro Bartolomeu Campos Queirós (1989) nos revela, na obra *Indez*, a presença forte e marcante de seu avô na sua formação. As minhas maiores referências e, sem dúvida, as mais vivas desse tempo sem acesso ao livro impresso da literatura foram as muitas histórias, causos, fatos da vida cotidiana contados pelos meus pais e que acabavam se tornando "pilhérias", como dizia meu pai, incorporando-se ao repertório do nosso imaginário.

Somente já adulta pude encontrar em livros muitas histórias que ouvíamos quando crianças e que nem sabíamos que tinham sido registradas por outras pessoas. A impressão era que eram inventadas pelos contadores locais. Quando conheci o livro *Contos Tradicionais do Brasil*, de Câmara Cascudo (1999), no Programa Nacional de Incentivo à Leitura (PROLER)[11], na década de 1990, para minha surpresa, muitas histórias que tinha escutado na infância estavam lá, com um ou outro detalhe diferente, singularizando a região de onde o folclorista havia recolhido.

E na minha história de leitura, o PROLER assume um lugar de destaque. Lugar que propiciou encontros, sensações, descobertas e aproximações com a leitura literária. Durante os encontros e eventos do PROLER, as práticas de leitura transitavam e seduziam os participantes. Muitas histórias eram contadas, conversas eram tecidas, vivências relatadas e a proximidade com os autores de muitas delas despertavam em nós muito mais que encantamento. A literatura se apresentava como possibilidade real de transpor horizontes, cruzar fronteiras (MACHADO, 2011), de desvelar singularidades, de provocar estranhezas e de olhar para nós mesmos a partir de outros pontos de vista.

A decisão tomada por meus pais de deixar a estabilidade da vida pacata na zona rural e se aventurar na cidade foi avaliada pelos demais moradores do povoado como "a coragem de arriscar um futuro". Hoje compreendo que o que fizeram foi a escolha por um "caminho capaz de romper com a realidade atual para inaugurar um tempo novo", como

11 Instituído em 13 de maio de 1992, através do Decreto Presidencial nº 519, vinculado à Fundação Biblioteca Nacional. Surgiu com o intuito de assessorar e articular ações regionalizadas de promoção da leitura.

afirma Bartolomeu Campos Queirós no prefácio à obra *Quem educa quem?*, de Fanny Abramovich (1985).

A chegada à cidade, ao mesmo tempo que abria diferentes possibilidades, também revelava um cenário educacional que pouco se diferenciava do já experimentado na zona rural. As escolas no final dos anos 1970 e início dos anos 1980, mesmo sofrendo influências da pedagogia crítico-social dos conteúdos, que não considerava ser suficiente eleger como conteúdo apenas a problemática social cotidiana, defendiam que "somente com o domínio dos conhecimentos, habilidades e capacidades mentais podem os alunos organizar, interpretar e reelaborar as suas experiências de vida em função dos interesses de classe" (LIBÂNEO, 1994, p. 70). Essa pedagogia, porém, ainda estava distante da escola que frequentei. O aprendizado oferecido preocupava-se apenas em olhar a obra sem conhecer as linhas e entrelinhas comuns ao avesso do bordado.

Os livros disponíveis para leitura eram escassos, ou invisíveis para nós, visto que nos limitavam ao contato exclusivo com o livro didático. As práticas de leitura restringiam-se às oportunizadas pelos textos presentes nesses livros, em boa parte apenas fragmentos, e quase nunca textos integrais. Líamos para dar conta da rotina escolar prevista. As práticas de leitura oferecidas primavam basicamente por desenvolver um trabalho mecânico com a língua e com a linguagem. Não tive a oportunidade de ser fisgada pela leitura literária. E a sonegação ao direito à literatura deixou em mim e na minha história de leitura um imenso vazio, pois muitos livros e outros tantos autores só passaram a compor meu repertório literário tardiamente.

As práticas escolares naquele momento se pautavam na concepção de ensino-aprendizagem denominada por Mizukami (1986) como abordagem tradicional, ou seja, as situações de sala de aula enfatizavam o papel proeminente do professor. Este assumia o ofício de ensinar e os alunos se restringiam ao processo passivo do aprender. O ensino se preocupava mais com o domínio de certas noções, conceitos e informações do que efetivamente com a compreensão e formação autônoma do pensamento reflexivo (ALARCÃO, 2003). Como pensamento reflexivo, defendemos aqui a vivência de um processo de aprendizagem em que os sujeitos aprendentes participam integralmente e estabelecem relações e interações dos conteúdos e conhecimentos trabalhados com

suas vivências e saberes já acumulados. O trabalho envolvendo a leitura limitava-se ao cumprimento dos conteúdos de língua previstos para a unidade de ensino. Não havia com a literatura nenhuma relação de aproximação. É possível afirmar que a literatura, na forma em que era apresentada, cumpria apenas a função didática do texto e não a função estética e artística.

Portanto, não mantive com os livros uma relação prazerosa, não vivi, no ambiente escolar, a oportunidade de experimentar a leitura de mundo, não provei do encantamento pela literatura e não construí tantas outras interrelações e marcas que uma vida escolar pode imprimir nos alunos.

A leitura como prática cultural se insere no movimento da história cultural, que compreende a leitura como aprendizado social, cultural e político, logo situado historicamente. Para Larrosa (2002b, p. 21), "a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece". E, não vivendo essa experiência leitora, hoje percebo que o fato de não ter tido acesso a determinadas vivências leitoras na escola foi decisivo para continuar distante da literatura.

O não exercício do direito à literatura provocou lacunas na minha história de leitura. Não me recordo de experiências de visita à biblioteca, seja por indicação dos professores, seja por uma política escolar que promovesse meu interesse em frequentá-la. Passei a maior parte da juventude sem ser apresentada aos clássicos e aos contemporâneos da literatura. A experiência de leitura literária no ambiente escolar ocorreu pontualmente por via das leituras obrigatórias de alguns livros da Série Vaga-Lume[12]. Lembro que alguns títulos foram adquiridos por meus pais, enquanto que outros trocávamos entre os colegas, exercitando o que Chartier (2001) denomina prática de sociabilidade. Como a aquisição desse objeto cultural nem sempre foi acessível para uma significa-

12 Coleção de livros lançada pela Editora Ática a partir de 1972. As obras, voltadas principalmente para um público infanto-juvenil, possuíam um suplemento com atividades que deveria ser devolvido ao professor ao término da leitura.

tiva parcela da população, as trocas e/ou empréstimos das obras entre os colegas eram alternativas possíveis para garantir o cumprimento da atividade solicitada pela escola.

A Série Vaga-Lume exerceu, na minha adolescência, um papel importante de aproximação com o livro. Mesmo sendo uma leitura com função didática explícita — ler para preencher o suplemento, entregar ao professor e receber uma nota —, eu e muitos dos meus colegas ultrapassamos o limiar do caráter avaliativo e nos encantamos com os livros. Ficaram aconchegados no fundo da memória e com sabor de saudade diante de *A ilha perdida*, de Maria José Dupré; *O escaravelho do Diabo* e as *Aventuras de Xisto*, de Lúcia Machado de Almeida; *O mistério do Cinco Estrelas*, *O rapto do menino de ouro* e *Um cadáver ouve rádio*, de Marcos Rey; e *Zezinho, o dono da porquinha preta*, de Jair Vitória.

Essa opacidade sobre a leitura literária como encantamento e o uso da biblioteca como espaço formativo podem ser atribuídos ao próprio contexto da época em que a formação de professores também não primava por essa formação estética para a leitura, pois,

> Se existe um **lugar propício aos desvios e aos encontros inesperados**, é a biblioteca [...] Ali, podemos experimentar uma relação com o livro que não se funda somente nas perspectivas utilitaristas da instrução, e nos abandonar a esses tempos de devaneio em que não se deve prestar contas a ninguém, nos quais se forja o sujeito e que, tanto quanto os aprendizados, ajudam a crescer e a viver. (PETIT, 2009, p. 273, grifo nosso).

Talvez a oferta por uma educação em que "os desvios e os encontros inesperados" fossem a tônica não fosse mesmo o objetivo da escola naquela época — por isso a realização de um trabalho com a leitura exclusivamente voltado às tarefas escolares e circunscrito ao espaço da sala de aula, afinal, como afirma Grammont (2013, p. 2), "[...] ler pode ser um problema, pode gerar seres humanos conscientes demais dos seus direitos políticos".

As marcas leitoras deixadas pelas vivências na Educação Básica não chegaram a impregnar novos sentidos à minha vida. As lembranças são de ausências. Não tive com os livros o mesmo que a personagem do

conto "Felicidade Clandestina", de Clarice Lispector (1998), teve, uma relação mais íntima com o livro; não tive uma relação de compulsão e voracidade, como descrita por Ana Maria Machado (1999) no livro *Contracorrente: — conversas sobre leitura e política*; como também não guardei de muitos livros as marcas, os sabores e as lembranças singulares, como Walter Benjamin (2013) expressa sabiamente no conto "Omelete de amoras".

Se, nesse processo de rememoração, as marcas leitoras e a relação com a biblioteca foram tênues, quando então passaram a ter outro lugar e sentido em minha vida? Hoje percebo que a biblioteca passou a fazer parte da minha vida como algo real, dinâmico e intenso somente a partir do meu ingresso na UEFS para cursar Licenciatura em Pedagogia. Nesse momento, tanto as exigências acadêmicas quanto as vivências e relações interculturais propiciadas pela biblioteca dão sentido de pertencimento desse espaço em minha trajetória formativa.

Na Biblioteca Central Julieta Carteado da UEFS[13], não apenas retirávamos os livros exigidos pelas disciplinas — e eram muitas as solicitações —, mas também realizávamos grupos de estudos que iam para além das temáticas acadêmicas. Fazíamos dos nossos encontros, verdadeiras comunidades leitoras: falávamos de cinema, religião, literatura, amores. A biblioteca, com seus espaços aconchegantes, envolvia-nos e seduzia-nos para além da leitura do impresso. Eram comuns exposições de artistas plásticos e artistas populares no hall da Julieta Carteado. E, lembro-me com emoção da participação de um bate-papo no hall da biblioteca com o poeta Damário Dacruz[14]. Ele afirmava que "a possibilidade de arriscar é que nos faz homens", o que nos provocou pensar que a singularidade e a ousadia dos sujeitos é que faz toda a diferença

13 Criada em 31 de maio de 1976 como órgão suplementar da então Fundação Universidade de Feira de Santana, a Biblioteca Central funcionou por 10 anos em local adaptado e só em 1986 mudou-se para prédio próprio. Em 1994, passa a se chamar Biblioteca Central Julieta Carteado (BCJC), em homenagem póstuma à sua primeira diretora, a bibliotecária Julieta Carteado Monteiro Lopes, que respondeu pelo cargo durante 12 anos. Disponível em: http://sites.uefs.br/portal/sites/bibuefs/paginas-do-menu-raiz/sisbi-uefs-1/biblioteca-central. Acesso em: 15 jul. 2016.

14 Damário Dacruz (1954-2010) foi um poeta, fotógrafo e jornalista brasileiro. Mesmo nascido em Salvador, era considerado um cidadão de Cachoeira, importante cidade do Recôncavo baiano, que homenageia o poeta com o espaço Pouso da Palavra.

nas escolhas e buscas. Sem perceber naquela época, mas hoje com muita nitidez, o poeta plantava em nós o desejo de arriscar sempre.

Outra biblioteca que teve uma importância singular durante toda a minha vida acadêmica foi a Biblioteca Municipal Joselito Amorim. Estando localizada no centro da cidade de Feira de Santana, fazíamos do seu espaço nosso local de pesquisas, estudos, grupos de trabalho e reuniões do grupo Contadores de histórias (grupo formado por professores e alunos da UEFS interessados em literatura e formação de leitores). A biblioteca municipal continua sendo, até os dias de hoje, espaço importante de encontros, estudos e pesquisas, exercendo um relevante papel social e político na formação de leitores, pois representa para muitas pessoas um dos poucos espaços de consultas a jornais, periódicos etc., mesmo com todas as críticas da sua pouca visibilidade e parca oferta de práticas socioculturais de leitura para o público.

Feita essa breve rememoração na minha história de leitura, localizando no espaço--tempo os encontros e desencontros com as práticas leitoras e os espaços das bibliotecas, partimos para uma retrospectiva das histórias e trajetórias das bibliotecas e bibliotecas escolares ao longo da história do Brasil.

DE VISTOSOS PRÉDIOS A MODESTAS ARQUITETURAS DAS BIBLIOTECAS: UM DESAFIO À DEMOCRATIZAÇÃO DA ESCOLA PÚBLICA

Para dar início ao estudo sobre as BEs no Brasil, quero concordar com Milanesi (2013, p. 14), quando afirma o seguinte:

> A biblioteca, real ou virtual, enquanto concentração de esforços de ordenamento da produção intelectual do homem, permanece como fator essencial do desenvolvimento. E nunca acabará. Muda a configuração física, transformam-se as operações de acesso à informação e até tem nome trocado, mas, na essência, permanece como a ação concreta do homem, o grande desafio e jogo humano para não perder o que ele próprio criou.

É justamente pensando nessa trajetória histórica e política das bibliotecas e do seu papel essencial na formação das sociedades que convido o leitor a mergulhar na história das bibliotecas escolares e conhecer como vêm sendo marcadas sua existência, suas práticas e suas representações. A noção de representação aqui tratada está ancorada nos estudos de Chartier (1990), compreendendo como as operações intelectuais permitem apreender o mundo, ou seja, como elas organizam a apreensão do mundo social como categorias de percepção do real, sendo, portanto, estratégias e práticas que legitimam escolhas. Segundo Chartier (1990, p. 17), as representações, "[...] embora aspirem à universalidade [...] são sempre determinadas pelos interesses de grupo que as forjam". Sendo assim, o poder e a dominação estão sempre presentes, considerando que "[...] as percepções do social não são, de forma alguma, discursos neutros" (CHARTIER, 1990, p. 17). E as decisões sobre a existência ou não de uma BE também não são decisões neutras. São escolhas. E, sendo escolhas políticas, estão pautadas em percepções sobre a contribuição ou não que a BE pode exercer na formação da sociedade e dos leitores.

Imbuída desse desafio é que revisito, ainda que não na sua inteireza, a literatura que tematiza as ideias e concepções sobre bibliotecas escolares. Ao longo da história da educação no Brasil, estudos como os de Araújo (1999), Moraes (2006), Ezequiel Theodoro da Silva (1986), Waldeck Silva (2003), Fragoso (2002), Souza (2009), Paiva (2012), Milanesi (2013), Maroto (2009), Rovilson José da Silva, (2010) e outros vêm mostrando que as BEs, na maioria das vezes, têm ocupado um espaço de pouco destaque no processo formativo dos sujeitos escolares, quer seja por falta de políticas específicas, quer seja por falta de prioridades. Desse modo, elas acabam contribuindo timidamente no processo de formação de leitores.

Dentre os estudos que investigam a história das bibliotecas no Brasil, merecem destaques *Livros e bibliotecas no Brasil Colonial*, de Moraes (2006), e a obra *Perfil do leitor colonial*, de Araujo (1999). Esses autores me ajudam a compor um cenário que compreende, aproximadamente, três séculos da nossa história no que tange às experiências e iniciativas de criação de bibliotecas e acesso aos livros.

Moraes (2006) inicia sua obra afirmando que pouco ou quase nada se sabe sobre a presença e a existência de livros e outros impressos na primeira metade do século XVI. Atesta que impressos não abundavam em Portugal, primeiro porque não havia muitas tipografias, segundo porque o número de pessoas que sabiam ler também era diminuto. As remessas de livros para a colônia eram prioritariamente para atender aos propósitos religiosos, ou seja, ao culto. Segundo o mesmo autor, esse quadro sofre alterações apenas quando se instala o governo-geral em Salvador, na Bahia, em 1549. É praticamente depois desse marco que passamos a

> [...] conhecer instrução e possuir livros [...] Só começamos a engatinhar pelo caminho da cultura depois do estabelecimento dos conventos dos jesuítas, franciscanos, carmelitas e beneditinos, principalmente dos padres da Companhia de Jesus que logo após sua chegada abrem colégios na Bahia e em outras capitanias. A instrução e os livros estavam nos conventos. (MORAES, 2006, p. 4).

Os estudos sobre esse período apontam que praticamente inexistia, na primeira metade de século XVI, a presença de bibliotecas e de circulação de impressos. Assim, a escrita da história das bibliotecas no Brasil tem como marco a chegada da Companhia de Jesus, logo com forte teor e influência religiosa. Segundo Schwarcz e Starling (2015, p. 42),

> Incumbidos do papel missionário, os portugueses viam a catequese nas terras desconhecidas como fundamental. Num contexto de refluxo da Igreja católica na Europa, por conta das Reformas protestantes, os jesuítas, cuja meta era a conquista de novos fiéis, passaram a cristianizar os ameríndios. Para tanto, aprenderam as línguas nativas e nelas redigiram cartilhas e materiais religiosos, o que propiciou o diálogo, mas também muitos mal-entendidos em virtude das grandes diferenças culturais.

Na pesquisa realizada sobre o que lia o leitor colonial, Araujo (1999, p. 17) afirma que "[...] o Brasil leitor, concretamente, com base em documentos factuais, excetuando os raríssimos casos dos colégios jesuítas,

começa, na verdade, no século XVII". O autor destaca inúmeros motivos que colaboraram para a não proliferação de uma prática leitora extensiva no Brasil quando da sua colonização. Dentre elas, uma de grande impacto na formação cultural do povo brasileiro é que, "[...] aos olhos de Portugal, o Brasil não passava de colônia de rito expansionista" (ARAUJO, 1999, p. 28). Segundo informações de estudiosos e pesquisadores, não havia por parte do colonizador nem interesse, nem projeto de tornar a colônia mais desenvolvida culturalmente. Assim, é possível afirmar que a realidade brasileira nos dois primeiros séculos da sua história, no que tange à instituição de práticas leitoras e de instalações de bibliotecas escolares, deve ser atribuída tanto às práticas desenvolvidas nos colégios jesuítas — ou seja, por meio da Companhia de Jesus — quanto por outras ordens religiosas.

No tocante às práticas implementadas pelos jesuítas, interessava prioritariamente o processo educativo com fins de catequese. Mas, segundo Araujo (1999, p. 32):

> A segunda metade do século XVI e a instituição missionaria dos jesuítas no Brasil constituem, assim, o surgimento de nossa formação cultural, o movimento possível de ideias e de livros, a vontade contingente da cultura.

Araujo (1999) nos alerta que, ao pensar a formação cultural do povo brasileiro, não podemos deixar de considerar as contribuições advindas dos beneditinos, franciscanos e carmelitas, que também construíram aqui suas bibliotecas escolares e mantinham próximos aos seus conventos cursos superiores para a formação dos frades com boas bibliotecas com acervos modernos para a época. Entretanto, o autor ressalva que não dispomos de maiores informações sobre quais títulos e autores compunham tais acervos, ao passo que admite que "[...] aqui não se desenvolveu a instrução pela instrução, nem o ensino como propósito e modelo de mudança intelectual, ou de elevação social da Colônia, mas o ensino contemplado pela dominação catequética" (ARAUJO, 1999, p. 43).

Nos registros da história da educação brasileira, há uma convergência de que:

> Os jesuítas são, de fato, e até sua expulsão, os educadores de mais significativa presença e influência no espírito cultural brasileiro. [...] Em dois séculos de ocupação pedagógica colonial, sua ação exerce poderosa influência no comportamento leitor brasileiro, significativa presença, quando sabemos que sua biblioteca, ao tempo da debandada em 1757, era da ordem de 15 mil volumes. (ARAUJO, 1999, p. 34).

Ainda sobre a contribuição de outras ordens religiosas na constituição leitora do leitor colonial, Moraes (2006, p. 15) acrescenta que "[...] seria cometer grave exagero pensar que o ensino era ministrado, nos primeiros séculos, unicamente pelos jesuítas, e que só eles possuíam boas bibliotecas". As outras ordens religiosas, principalmente as dos beneditinos, franciscanos e carmelitas, possuíam escolas anexas aos seus conventos e desempenhavam significativo papel na instrução do povo, principalmente no ensino das primeiras letras.

Estudos realizados, a exemplo do desenvolvido por Leite (1942 apud SILVA, 2011), sobre as localidades que se destacaram com relação às bibliotecas jesuíticas, indicaram Salvador, Rio de Janeiro, São Paulo, Maranhão, Pernambuco (Olinda e Recife) e Pará como sendo as mais importantes. Já entre as bibliotecas da ordem dos franciscanos, destacaram-se as que estavam sediadas nas localidades de Salvador, Rio de Janeiro, São Paulo e Olinda. E, por fim, as de ordem beneditina tiveram suas instalações de bibliotecas escolares no eixo Rio de Janeiro/São Paulo.

Percebe-se, tanto nos estudos realizados por Araujo quanto nos de Moraes, que a formação do leitor brasileiro, principalmente até meados do século XVIII, deve-se muito às iniciativas desenvolvidas pelos jesuítas e pelas demais ordens religiosas. Durante a permanência dos jesuítas na colônia, muitos livros, de diversos gêneros, aqui chegavam. A intenção primeira era garantir a instrução dos meninos, mas também contribuir no processo de aperfeiçoamentos dos mestres. O que se sabe é que, ainda no final do século XVI, os jesuítas já haviam instalado em seu colégio, em Salvador, uma biblioteca.

Com a instalação das bibliotecas, não apenas os jesuítas faziam uso. Segundo Moraes (2006, p. 9), "[...] as bibliotecas dos jesuítas não ficavam abertas só para os alunos e padres, mas para qualquer pessoa

que fizesse o pedido competente", dado que reafirma o papel relevante e precursor da ideia de uma biblioteca aberta ao público. Mesmo sabendo que o acesso tem certa limitação, anuncia-se a possibilidade de que outras pessoas que não estivessem diretamente ligadas aos objetivos fins da companhia e/ou ordens religiosas usufruíam do acervo.

No capítulo denominado "A decadência dos conventos", Moraes (2006, p. 24) reafirma que "[...] as bibliotecas conventuais foram, até a segunda metade do século XVIII, os centros de cultura e formação intelectual dos jovens brasileiros que iam completar seus estudos em Portugal". Segundo o autor, os conventos começaram a perder sua influência, tanto na formação intelectual dos jovens quanto no papel difusor da cultura, quando Marquês de Pombal instituiu a proibição de instalação de novos conventos, com o ensino leigo passando a assumir tal papel. Assim, "[...] a circular de 19 de maio de 1835, do governo imperial, proibindo o noviciado, foi uma sentença de morte para os conventos" (MORAES, 2006, p. 24).

Quais livros chegaram ao Brasil Colônia, quem os trazia, quem efetivamente lia, quais temáticas tratavam — eis algumas das questões em que não há consenso entre os estudiosos, por reconhecerem a escassez de dados oriundos de pesquisa acerca dessa temática. Sabemos que alguns livros chegavam à colônia mesmo contrariando as determinações e impeditivos instituídos pela metrópole, assim como há registros de que havia leitores espalhados pelas várias províncias e que as estratégias para aquisição desses livros eram variadas. Os livros chegavam, quer seja por mãos de comerciantes portugueses que aqui se instalaram desde os tempos da colonização e que mantinham correspondentes em Lisboa e no Porto, quer seja por mãos de marinheiros que atracavam nos portos brasileiros. O que se sabe é que muitas bibliotecas particulares foram montadas nas nossas províncias.

No que tange à criação e manutenção de bibliotecas escolares no período que abrange do Brasil Colônia ao fim do século XVIII, sem dúvida, são investimentos e iniciativas que precisam ser creditados aos colégios religiosos. Já em meados do século XIX, com a decadência dos conventos, em decorrência da censura introduzida por Pombal, parte significativa dos acervos das bibliotecas foi abandonada e consequente-

mente perdida por causa das péssimas condições de infraestrutura, mais precisamente pela umidade e ação dos insetos. Segundo Moraes (2006, p. 25), "[...] a falta de gente para cuidar das bibliotecas instaladas em cidades tropicais, onde cuidados constantes são necessários, foi a culpada pela destruição dos acervos dos conventos".

O poeta Gonçalves Dias, ao integrar a missão de que fora incumbido pelo governo imperial, com o objetivo de examinar as condições em que se encontravam as bibliotecas dos conventos nas províncias do Norte do país, assim declarou:

> [...] Quanto à parte literária, é o convento de Santo Antônio o que mais avulta, contendo uma biblioteca de quase 2000 volumes; mas, por negligência, acham-se muitos, quase todos, danificados a ponto de não poderem servir. Estão arrumados em sete ou oito estantes sem ordem alguma e colocadas em uma sala incômoda para o estudo, por ser vivamente ferida pelo sol, sem uma mesa de estudo, sem uma cadeira [...] Não havendo um catálogo na biblioteca, tive de percorrer os volumes um por um para que ao menos soubesse o que eles continham, e na esperança de encontrar entre eles livros dos que faltam nas nossas principais bibliotecas, ou algum manuscrito esquecido [...] Da livraria e arquivo dos jesuítas (confiados ao cuidado do bispo diocesano por carta régia de 11 de junho de 1761) em 1831 não se acharam senão mil volumes e, esses completamente destruídos [...] Os vinte anos que depois decorreram bastaram para consumar essa obra de destruição. Nada há hoje que aproveitar do arquivo dos jesuítas! (DIAS *apud* MORAES, 2006, p. 26).

A situação apresentada pelo poeta Gonçalves Dias ilustra com detalhes quão perverso foi o destino que as bibliotecas e os arquivos dos conventos no Brasil obtiveram após a censura instituída por Pombal.

As dificuldades de instalações adequadas, os poucos investimentos públicos e a falta de uma política de formação de uma sociedade leitora só sofrerão significativas alterações quando da transferência da Corte portuguesa para o Rio de Janeiro em 1808, posto que o cenário cultural carecia intensificar, principalmente para atender às demandas da própria Corte. Segundo Neves (1999, p. 378), a transferência da Corte

> [...] trouxe um enriquecimento da vida cultural da colônia, a partir das necessidades da elite dominante, que nela encontrava as formas de sociabilidade indispensáveis para a sua própria existência. A criação da Imprensa Régia, pelo decreto de 13 de maio, contribuiu como nenhuma outra medida para despertar essa vida cultural. Além dos inevitáveis documentos oficiais, esse órgão cuidou da publicação de jornais e de muitas obras de cunho científico e literário. Paralelamente, cresceu o número de livrarias e um outro tanto de estabelecimentos que revendiam, justamente com artigos variados, as publicações do dia.

Outra significativa aquisição que muito contribuiu para a ampliação do acesso aos livros e a outras fontes de informação e entretenimento aconteceu em 1810, quando foi instalada a Biblioteca Real na cidade do Rio de Janeiro.

Nas terras da então capitania da Bahia, a instalação, em 1811, da Livraria Pública ou Biblioteca Pública da Bahia[15], em Salvador, traz à cidade um novo cenário político e cultural. Sua história fora recuperada e tornada pública através da obra *A Biblioteca Pública da Bahia: dois séculos de história*, de Soares e colaboradores (2011). Nessa obra, além de visibilizar todo o processo de luta pela criação e implantação da referida biblioteca, os autores apresentam fotos, documentos e registros (relatórios, ofícios etc.) que demonstram as inúmeras dificuldades que essa instituição passou ao longo de sua existência, bem como o processo árduo para tornar a biblioteca uma prioridade nos orçamentos e investimentos do governo. De posse dessas informações, é possível reafirmar a pouca notoriedade que a biblioteca possuía quando o assunto era investimentos públicos. Foram encontrados vários documentos que registravam os esforços hercúleos dos então dirigentes da biblioteca para ampliação e conservação do acervo, além das necessidades de melhorias na estrutura física do espaço da biblioteca.

15 Segundo Azevedo (2012), "Nos documentos da época, o uso se faz como sinônimo e, de fato, assim o era. No *Vocabulário Portuguez e Latino* (1728), de Raphael Bluteau, 'livraria' é definida como 'lugar onde estão muitos livros em estantes. Bibliotheca. Vid. Bibliotheca. Vid. Livro'. E 'biblioteca' é descrita como: 'Bibliotheca. Livraria'".

A Biblioteca Pública da Bahia assumiu, ao longo da sua história (1811-2017), a dupla função de biblioteca pública e biblioteca escolar. Segundo Soares e outros (2011, p. 104):

> Muito embora tenha nascido para ser uma biblioteca literária e científica, a Biblioteca Pública da Bahia, face à carência de bibliotecas escolares e municipais, passa aos poucos a atender em larga escala a estudantes de faculdades e a secundaristas, que não possuem, de modo geral, condições para adquirir as obras indispensáveis à sua formação.

Moniz de Aragão, ao assumir, em 1859, a direção da Biblioteca Pública, avalia o acervo bibliográfico, executa pequenas mudanças físicas no espaço destinado ao público e elabora um relatório incisivo, datado de 1865, sobre o papel da biblioteca no cenário social, em que não apenas solicita verbas para ampliação do acervo, como também expressa sua insatisfação sobre a parca visibilidade que o governo demonstra para as questões inerentes à biblioteca, o que pode ser comprovado em trechos do referido relatório:

> Esta província tem sido tão liberal em dispender quantias avultadas e muito superiores a que pêço, para ornato e decoração do Passeio Público [...] Tem também feito despezas não pequenas com o Theatro, que só serve para recreio da população desta Cidade, para espalhar o gosto pelas bellas-artes, e tem sido extraordinariamente mesquinho para com a Bibliotheca Publica que desde o tempo do Exmo Senr Conde dos Arcos, seo fundador, tem ficado quasi inteiramente esquecida, a não ser um pequeno melhoramento que teve na presidência do Exmo N. Barão de S. Lourenço.
>
> Entretanto, parece-me que as despezas feitas com a Bibliotheca não seriam menos vantajosas do que as que acabo de apontar, pois uma Bibliotheca Publica é ao mesmo tempo um estabelecimento de luxo e ornato, e de grande utilidade. (ARAGÃO apud SOARES et al., 2011, p. 60).

Esse e outros documentos, elaborados e encaminhados aos órgãos competentes, não foram suficientes para assegurar que a biblioteca ti-

vesse uma trajetória tranquila. Pelo contrário, sua história foi marcada por inúmeras mudanças de endereço em decorrência das péssimas condições físicas da instituição[16], pagamentos aviltantes de salários para os seus servidores, dificuldade de atualização, ampliação e conservação do acervo, dentre outros problemas.

Ao rastrear a história da Biblioteca Pública da Bahia, nos deparamos com traços e marcas de um tempo ainda de instalação e demarcação de espaço desse equipamento na configuração social e política da Bahia, mas, sem dúvida, tal cenário encontrado na Bahia não foi de exclusividade dessa capitania.

BIBLIOTECA ESCOLAR – TRAÇANDO ALGUNS PERCURSOS

O espaço da escola sempre foi considerado um lugar de práticas de leitura, de escrita e de apropriação de conhecimentos. Assim, pensar a biblioteca escolar "[...] como elemento fundamental para que o indivíduo construa o primeiro elo com o capital do conhecimento acumulado ao longo da história cujo registro tenha se dado sob a forma do texto escrito" (CASTRO, 2021, p. 92), bem como espaço onde se garanta e amplie o acesso aos diversos e múltiplos suportes basilares para a formação de leitores, ainda é um grande desafio nos dias atuais.

Uma concepção de biblioteca mais articulada ao contexto atual foi apresentada por Chartier (1999) no livro *A aventura do Livro: do leitor ao navegador*, quando afirmou ser a biblioteca um espaço de reunião e de dispersão de livros. No entanto, sabemos que a concepção de biblioteca escolar, ainda hoje vigente em muitos espaços, surge nas grandes escolas privadas com ênfase religiosa nas doutrinas católica e protestante, basicamente a partir da década de 1870. Segundo Silva (2011, p. 494-495),

16 Em Salvador, a instalação da Biblioteca Pública da Bahia, em 1811, foi na antiga Livraria do Colégio dos Jesuítas. Em 1919 foi inaugurada a primeira sede própria da BPB, na Praça Rio Branco. A BPB ressurge (após acumular em sua história dois grandes incêndios que comprometeram o seu rico acervo) nos anos de 1970, na Rua General Labatut, 27, no bairro dos Barris, prédio em que funciona até os dias atuais.

> Esse aparato religioso dado à biblioteca escolar, construído desde o século XVI, tem duas situações complementares que influenciam a sua realidade atual: a primeira é de que ela seria acessível essencialmente a um público com status econômico e social mais elevado, principalmente ao dos colégios particulares; e a segunda é que a ideia de biblioteca escolar está amplamente concatenada à percepção religiosa.

Uma terceira via foi sendo desenhada, no entanto, em termos factuais: o potencial educativo e informacional da biblioteca escolar foi assumindo, infelizmente, uma composição de um espaço qualquer, com livros de qualquer natureza, dentro da escola. Ou seja, na sua trajetória, a biblioteca escolar vai aos poucos deixando de ser um espaço limitado e privilegiado a uma minoria elitizada e, muitas vezes, com um caráter religioso, e passa a atender a um maior público. Nesse processo de expansão do acesso às bibliotecas por uma parte significativa da população, e principalmente para atender às demandas prioritárias para estudos, o espaço vai sendo desprestigiado, e seu valor simbólico como espaço de poder e de ordenamento da produção intelectual vai se esvaindo. Antes lugar luxuoso, hoje, principalmente as bibliotecas escolares das escolas públicas, ocupam espaços quaisquer, muitas vezes sem as condições adequadas.

Na França, desde 1860, já havia uma política instituída e uma exigência de que

> [...] cada prefeito se esforçasse para instalar nos muros novos de sua escola, o mobiliário necessário e, em primeiríssimo lugar, "uma pequena biblioteca-armário, destinada à conservação dos livros, dos cadernos e dos quadros impressos para uso da escola". (HÉBRARD, 2009, p. 7).

Havia não apenas leis que assegurassem, mas também orçamento (mesmo que pequeno) para estruturação, implantação e ampliação do acervo, bem como parcerias entre os governadores e prefeitos. O estado definia como exigência, para envio de reforço no orçamento para as bibliotecas escolares, que houvesse contrapartida por parte dos municípios, ou seja, que houvesse alocação anual no orçamento para fins de aquisição de livros (HÉBRARD, 2009).

Essa condição, ou melhor, essa parceria, assegurava que o investimento e as responsabilidades pela instituição de bibliotecas escolares e públicas fossem não apenas do Estado, mas também da comunidade, que deveria assumir a biblioteca escolar como um instrumento da coletividade. Não há consenso entre os estudiosos, segundo Hébrard (2009), se essa medida de instalar nas escolas os armários-biblioteca atingiu os objetivos propostos, haja vista que estes pretendiam assumir a dupla função de leitura escolar e leitura pública. No entanto, não se pode desconsiderar a ideia embrionária do governo francês de instituição de bibliotecas escolares em uma parcela significativa dos municípios franceses, inclusive na zona rural, como sendo uma iniciativa pioneira.

No Brasil, infelizmente, a realidade não foi similar. A presença de bibliotecas nas instituições de ensino nos primeiros séculos da nossa história nem sempre foi assegurada. Uma análise histórica mostra que o sistema público de ensino primário no Brasil pode ser demarcado em três grandes momentos: "casas-escola" (séculos XVIII e XIX), "escolas monumentos" e "escolas funcionais" (ambas a partir do final do século XIX e XX). Quando o oferecimento do ensino primário limitava-se às casas-escolas, muitos estudos (VIDAL; FARIA FILHO, 2005; FARIA FILHO, 2011; NUNES, 2011; SCHUELER; MAGALDI, 2009) atestam que as escolas funcionavam em espaços improvisados, algumas vezes insalubres, em dependências de órgãos públicos ou comerciais, sacristias, espaços cedidos por familiares, sem ventilação e com móveis inadequados, isto é, eram espaços adaptados para fazer funcionar a escola, mas que efetivamente estavam longe de oferecer as condições mínimas e adequadas para a realização do processo de ensino e de aprendizagem. Segundo Schueler e Magaldi (2009, p. 35), as "[...] casas de escolas foram identificadas a pocilgas, pardieiros, estalagens, escolas de improviso — impróprias, pobres, incompletas, ineficazes". Neste cenário, era praticamente inexistente o espaço exclusivo para funcionamento de uma biblioteca escolar.

Havia, além do oferecimento desses espaços casas-escola, outras iniciativas, ou outro modelo de educação escolar, a exemplo da iniciativa de alguns pais em contratar coletivamente um professor. Normalmente, esse professor ministrava o ensino na casa do próprio contratante. Essa inicia-

tiva surgia em resposta às demandas por educação nos mais longínquos territórios, e, através dessa prática, as famílias garantiam, assim, o oferecimento do ensino e, consequentemente, do aprendizado dos saberes rudimentares como leitura, escrita e noções matemáticas, embora inexistisse uma ambiência favorável para o processo escolar.

As reflexões e os debates sobre as condições materiais e espaciais das escolas brasileiras permaneceram em tela por muito tempo. Na década de 1870, os dados recolhidos pelos mais diferentes profissionais que atuavam na escola e/ou órgãos administrativos da instrução, bem como por políticos e interessados ou envolvidos na educação do povo (médicos, engenheiros etc.), reafirmaram o estado de precariedade dos espaços destinados às escolas, sobretudo as públicas, e, diante da realidade encontrada e publicizada, defendiam a urgência de se construírem espaços próprios e com condições pedagógicas adequadas para a oferta da educação primária (VIDAL; FARIA FILHO, 2005).

A defesa e a luta pela construção de edificações mais apropriadas para o sistema de ensino no Brasil ganham fôlego no final do século XIX.

> Em regra geral, a localização dos edifícios escolares deveria funcionar como ponto de destaque na cena urbana, de modo que se tornassem visíveis, enquanto signos de um ideal republicano, uma gramática discursiva arquitetônica que enaltecia o novo regime. (BENCOSTTA, 2005, p. 70).

Nesse contexto, advoga-se não apenas pela constituição de espaços dedicados ao ensino, mas, sobretudo, pelo reconhecimento da necessidade de fixação de tempos de permanência no espaço escolar. É a partir dessa luta e de um cenário que se instala com perspectivas de visibilizar as ações governamentais que se institui o segundo movimento do sistema primário de ensino: as escolas monumentos.

> Os grupos escolares, concebidos e construídos como verdadeiros *templos do saber* (SOUZA, 1998) encarnavam, simultaneamente, todo um conjunto de saberes, de projetos político-educativos, e punham em circulação o modelo definitivo da educação do século XIX: o das escolas seriadas [...] os grupos escolares projetavam para o

> futuro, projetavam um futuro, em que na República o povo, reconciliado com a nação, plasmaria uma pátria ordeira e progressista. (VIDAL; FARIA FILHO, 2005, p. 53).

É importante salientar que, para as construções dos grupos escolares, havia toda uma concepção de ensino e de aprendizagem que balizava tais edificações, bem como padrões e critérios específicos, posto que eram apresentadas à sociedade construções monumentais. Na visão de Sílvia Wolff (1992 apud VIDAL; FARIA FILHO, 2005, p. 53),

> A arquitetura escolar pública nasceu do papel de propagar a ação de governos pela educação democrática. Como prédio público, devia divulgar a imagem de estabilidade e nobreza das administrações [...] Um dos atributos que resultam desta busca é a monumentalidade, consequência de uma excessiva preocupação em serem as escolas públicas, edifícios muito "evidentes", facilmente percebidos e identificados como espaços da esfera governamental.

Nestas edificações monumentais, ou, como define Saviani (2004), "vistosos prédios públicos", não apenas estava prevista a construção de salas de aula, isto é, espaços voltados para a prática do ensino, mas ganharam importância e visibilidade também outros equipamentos pedagógicos, como biblioteca escolar, museu escolar, sala de professores e sala para funcionamento do administrativo, espaços estes considerados importantes na constituição do sistema de ensino brasileiro.

Mesmo registrando avanços no número de edificações construídas, esses números estavam longe de atender à real demanda que o território brasileiro apresentava.

> Se a organização da escola primária na forma de grupos escolares levou a uma mais eficiente divisão do trabalho escolar ao formar classes com alunos de mesmo nível de aprendizagem, **essa forma de organização conduzia, também, a mais refinados mecanismos de seleção. No fundo, era uma escola mais eficiente para o objetivo de seleção e formação das elites**. (SAVIANI, 2004, p. 3, grifo nosso).

E, sendo o Brasil um país de dimensões continentais, as condições de ofertas de instrução à população estavam longe de serem atendidas. Só para ilustrar tal desigualdade na oferta de escolas, segundo Vidal e Faria Filho (2005), nos anos 1920 e 1930, inclusive nas demais capitais da Federação, era solicitada a construção de grupos escolares. Outro dado alarmante, apresentado por Nunes (2011), diz respeito à situação encontrada na capital baiana, onde existiam poucas escolas públicas e as que havia assim eram encontradas:

> [...] Na cidade de Salvador, por exemplo, as poucas escolas públicas encontradas no começo do século XX eram antigas residências, muitas em ruínas. O professor custeava com seus próprios vencimentos o aluguel da sala ou do prédio. Não havia mobiliário escolar. Cabia aos alunos levarem para a casa da professora as cadeiras e mesas, mas a pobreza os impedia. O máximo que se permitia era o improviso em barricas, caixões, pequenos bancos de tábua, tripeças estreitas e mal equilibradas, cadeiras encouradas ou tecidas a junco. Comum mesmo eram os alunos escreverem no chão, estirados de bruços sobre papéis de jornal, ou então fazerem seus exercícios de joelhos ao redor de bancos ou à volta das cadeiras. (NUNES, 2011, p. 377).

A realidade destacada, sem dúvida, não era exclusividade de apenas uma capital de estado. O contexto faz-nos atestar que a história dos grupos escolares no Brasil era muito heterogênea ou díspar. Ainda segundo Nunes (2011, p. 377), "[...] na capital política do país, na primeira década do século XX, as escolas primárias encontravam-se, em sua maioria, isoladas e dispersas". Não havia ainda instituída uma política educacional de oferta generalizada.

A partir dos anos 1920, com a criação da Associação Brasileira de Educação (ABE), em 1924, e nos anos 1930, com o lançamento do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), o cenário educacional passa a viver momentos de efervescência, pois se inicia a luta pela expansão e democratização da escola pública. Como afirma Saviani (2005, p. 32), "[...] o Manifesto é um documento de política educativa em que, mais do que a defesa da Escola Nova, está em causa a defesa da escola pública". Imbuídos desses mesmos objetivos, intelectuais, poetas e edu-

cadores se mobilizaram na defesa por uma educação pública, gratuita, laica e para todos.

Frutos desses movimentos, foram instituídas alterações, tanto na forma quanto na cultura escolar. A cultura escolar é tratada, nesse texto, na perspectiva defendida por Julia (2001, p. 1) como sendo "um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos". O cenário educacional recebia fortes influências das pedagogias ativas, que primavam pela utilização da didática do espaço e de seu entorno (ESCOLANO, 2001), e logo a concepção de tempos, espaços e práticas educativas passaram a sofrer alterações.

Mas, com vistas a atender a uma nova proposta pedagógica, fazia-se necessário não apenas investimentos na formação dos professores, mas também nas arquiteturas dos prédios escolares. Visando atender a essa nova demanda, Fernando de Azevedo, influente intelectual da época, realizou, em 1926, inquérito sobre a arquitetura colonial e, a partir desse estudo, propôs um padrão de arquitetura escolar: o neocolonial.

> Na sua concepção, os edifícios escolares deveriam trazer impressos na pedra a marca distintiva da brasilidade, de forma que desenvolvesse nas crianças o apego aos valores pátrios e aos signos da nacionalidade[...] Azevedo indicava o estilo arquitetônico neocolonial como a arquitetura escolar por excelência. (VIDAL; FARIA FILHO, 2005, p. 61).

Entretanto, tal definição como "modelo" a ser implementado no país não era tarefa fácil. Se considerarmos que no próprio Distrito Federal, capital brasileira, na época Rio de Janeiro, em três anos foram concluídas apenas nove edificações escolares no estilo neocolonial, é possível imaginar quantas dificuldades os demais estados enfrentaram para cumprir tais orientações arquitetônicas.

Mesmo com custos elevados, o espírito que permeava a defesa por construções escolares com projetos próprios estava balizado pelas necessidades pedagógicas, estéticas e nacionalizantes. Esse novo projeto arquitetônico aposta em uma diferente concepção de uso e usufruto dos

equipamentos pedagógicos, por isso almeja a instalação de espaços com possibilidades pedagógicas variadas. Isso pode ser confirmado pela repaginação que as bibliotecas e os museus obtiveram. Antes apenas espaços de visita, passam a se configurar como espaços de experimentação, interação e envolvimento. No entanto, esse era um projeto arquitetônico muito caro, com construções suntuosas, que ia de encontro aos movimentos em defesa da democratização da escola pública. Segundo Vidal e Faria Filho (2005, p. 63),

> [...] o plano de edificação escolar de Azevedo mostrava-se insatisfatório num momento em que se pregava a ampliação da população brasileira no interior do ensino primário. Se, por um lado, o projeto de Azevedo previa uma maior racionalização dos usos, com diferenciação de espaços para cada atividade realizada no interior da escola, por outro, prendia-se ainda a um conceito estético de prédio que remontava à monumentalidade dos primeiros grupos escolares [...] Os prédios monumentais passaram, nesse momento, a significar a elitização da educação e o desprezo para com a educação dos mais pobres.

O projeto idealizado por Azevedo sofre profundas críticas justamente por demandar altos custos para a efetivação das construções escolares. Nesse cenário de luta e defesa da democratização do acesso à escola pública, surge uma nova política de edificações escolares, tanto no Rio de Janeiro quanto em São Paulo. Anísio Teixeira, em 1933 (no Rio de Janeiro), e Almeida Júnior, em 1936 (em São Paulo), apresentaram propostas para a construção de prédios escolares mais econômicos e simples.

A realização de um novo inquérito sobre a arquitetura escolar elaborado por Almeida Júnior revelava críticas às construções escolares compreendidas entre 1890 e 1930. A defesa de Almeida Júnior era por construções escolares em edifícios de 4 a 25 salas, abrigando 40 alunos cada, em dois ou três pavimentos, a depender da demanda populacional dos bairros em que seriam instaladas.

No Rio de Janeiro, Anísio Teixeira também apresentava alternativas para a construção de escolas com baixo custo, a exemplo do modelo de escolas nucleares ou escolas-classe, como a das escolas-parque ou parques escolares.

O projeto de expansão e construção de escolas com baixos custos, no primeiro momento, ficou circunscrito a São Paulo e Rio de Janeiro. Na Bahia só foi implantando o projeto de ensino integral baseado na articulação entre escolas-classe e escolas-parque em 1947, quando Anísio Teixeira assumiu a Secretaria Estadual de Educação e Saúde no governo de Octávio Mangabeira[17]. Durante sua gestão como secretário, elaborou o Plano Estadual de Educação Escolar e criou a escola-parque, um projeto arrojado, que compreendia o espaço da escola como espaço completo de formação educacional.

Segundo Bastos,

> Para Anísio Teixeira a escola precisava educar em vez de instruir, formar homens livres em vez de homens dóceis, preparar para um futuro incerto em vez de transmitir um passado claro, ensinar a viver com mais inteligência, mais tolerância e mais felicidade. O interesse do estudante devia orientar o seu aprendizado num ambiente de liberdade e confiança mútua entre professores e alunos, em que esses fossem ensinados a pensar e julgar por si mesmos. (BASTOS, 2009).

Esses dados são importantes para revelar o quanto era difícil, nas primeiras décadas do século XX, o atendimento educacional de qualidade a grande parte da população. Conforme descrito por Vidal e Faria Filho (2005), no parecer sobre novos prédios escolares para o Brasil, editado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) em parceria com o Ministério da Educação e Saúde (MES), em 1949, era formulada a questão:

> Os prédios que se contam na rede, em número muito inferior ao necessário, carecem de acomodações apropriadas e não apresentam, em sua maioria, os requisitos essenciais para o funcionamento de uma escola pública. [...] A grande maioria, podemos dizer, dessas escolas são instaladas em porões ou salas, em casas muitas vezes destinadas a

17 Primeiro governador eleito após os anos da Era Vargas. Tomou posse em 10 de abril de 1947 e exerceu o mandato até 31 de janeiro de 1951.

> precárias residências familiares, ou então construídas para fins outros, muito diversos e sempre inadaptáveis. (BRASIL, 1949 apud VIDAL; FARIA FILHO, 2005, p. 67-68).

A história da educação brasileira vai assim sendo tecida entre desafios e tensões. No início da República, a defesa era por edificações escolares suntuosas, projetos arquitetônicos que primavam por espaços acolhedores, variadas instalações pedagógicas com princípios educativos bem definidos. Mas, infelizmente, apenas uma pequena elite pôde usufruir.

> Se a organização da escola primária na forma de grupos escolares levou a uma mais eficiente divisão do trabalho escolar ao formar classes com alunos do mesmo nível de aprendizagem, essa forma de organização conduzia, também, a mais refinados mecanismos de seleção. No fundo, era uma escola mais eficiente para o objetivo de seleção e formação das elites. A questão da educação das massas populares ainda não se colocava. (SAVIANI, 2005, p. 32).

Muito da configuração do cenário educacional que temos ainda hoje foi herdado das ideias surgidas desde séculos anteriores e implementadas nas primeiras décadas do século XX. Na Bahia, no tocante ao cenário educacional, não apresentaram significativas alterações das condições herdadas do Império. As escolas, além de escassas, não possuíam boas condições de funcionamento; tinham número pequeno de professores para atender a demanda, tanto da capital quanto do interior; e apresentavam má formação dos professores e grave irregularidade nos pagamentos dos vencimentos dos mesmos. A situação chegou a tal ponto que, em 1918, explodiu, na Bahia, a primeira greve de professores municipais. Um dos principais motivos para a deflagração da greve, que durou de janeiro a setembro, além das péssimas condições de trabalho, foi o atraso de salários, que chegou a quase um ano.

Sobre as reformas instituídas pelos governos até a década de 1920, Luz (2013, p. 44) afirma que "[...] era raro que as reformas, inclusive as educacionais, conseguissem se estender para além da capital", demonstrando a fragilidade de uma política educacional baiana que efetivamente assegurasse a oferta equitativa para toda a população.

A luta pelo processo de democratização e ampliação do acesso à escola pública e a criação das escolas normais, voltadas à formação de professores, são alguns marcos importantes que anunciam à sociedade a necessidade de mudanças e consolidação de um projeto educacional ancorado em princípios e ideias para todos.

Nesse contexto de reivindicação e de luta por consolidação de uma política educacional nacional, qual o lugar reservado às bibliotecas escolares? E, no cenário de Feira de Santana, como se deu a criação e constituição das bibliotecas?

Com o intuito de desvelar os marcos e marcas deixadas pelas bibliotecas na formação leitora dos feirenses, partiremos para ampliar as lentes e focar as primeiras experiências e iniciativas leitoras nos espaços das bibliotecas da cidade.

UM OLHAR SOBRE A BIBLIOTECA MUNICIPAL NA CIDADE EM EXPANSÃO

Feira de Santana, cidade sertaneja com quase um século e meio de existência[18], atualmente com população estimada de 624.000 habitantes, segundo dados do IBGE 2021, reuniu muitas histórias até ascender a tal posto. Cravada no sertão baiano, teve sua origem marcada pela reunião de tropeiros, vaqueiros e viajantes que por ali passavam com destino para inúmeros outros roteiros, como Cachoeira, Santo Amaro ou Salvador, e encontravam nas terras de Santana as condições para pernoitar. Surge como feira, ou melhor, como lugar de trocas, comercialização de animais, produtos agrícolas e, aos poucos, ganha status de vila. Só passou a posto de cidade em 1873, quando recebeu o nome de Cidade Comercial de Feira de Santana. Nas primeiras décadas do século XX, mais precisamente em 1938, essa denominação foi simplificada para Feira de Santana.

18 Segundo Morais (2004, p. 20), "[...] as origens, pode-se dizer que a população da região de Feira de Santana data do primeiro quartel do século XVII". No entanto, tomamos neste texto a existência a partir da sua denominação de cidade (1873).

Seu processo de desenvolvimento como cidade traz fortes marcas das raízes comerciais, e, ainda nos dias atuais, mantém o comércio como sua principal fonte de arrecadação. Como segunda maior cidade do estado da Bahia, perdendo apenas para a capital, Feira de Santana possui hoje, como fonte de renda, além do comércio, a pecuária, a indústria e a prestação de serviços.

No tocante ao cenário educacional, a cidade possui 374 escolas, envolvendo as três redes (estadual, municipal e particular)[19], que oferecem o Ensino Fundamental, e 70 que ofertam o Ensino Médio[20]. Sobre os dados envolvendo o Ensino Superior, a cidade dispõe de uma universidade estadual, a UEFS; um campus da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), um campus do Instituto Federal da Bahia (IFBA) e mais de três dezenas de faculdades particulares[21].

A UEFS é a instituição de ensino superior mais antiga da cidade[22]. Surgiu no cenário feirense ainda em 1968, como Faculdade de Educação de Feira de Santana, com sede nas instalações da antiga Escola Normal de Feira, hoje abrigando o Centro Universitário de Cultura e Artes (CUCA). Em 1969, passa a se chamar Fundação Universidade de Feira de Santana e, em 1976, assume a denominação atual. Ao longo de seus 46 anos, a instituição vem cumprindo um importante papel social, político e educacional na formação de profissionais nas diversas áreas do saber. Seu papel relevante não se circunscreve apenas à região de Feira de Santana, mas a todo o Estado e ao território brasileiro. A UEFS, desde quando foi criada, teve, e ainda hoje mantém, uma forte vocação para o ensino. Atualmente oferece 31 cursos, sendo 17 de bacharelado e 14 de licenciaturas, em diversas áreas do conhecimento, além dos cursos de pós-graduação *latu sensu* e *strictu sensu*.

---

19 Esses dados correspondem ao período da pesquisa realizada (2013 a 2016). Atualmente algumas escolas da rede estadual foram municipalizadas.

20 Não é possível afirmar que o total de escolas entre Ensino Fundamental e Médio seria 444, pois algumas oferecem tanto fundamental quanto médio.

21 A UEFS está instalada em Feira de Santana desde 1976, a UFRB desde 2014, o IFBA desde 2013, e as demais faculdades particulares surgem no cenário da expansão do ensino superior apregoado após a LDB.

22 Para se aprofundar na história da UEFS, ver Santos (2011).

A cidade de Feira de Santana tem sua história contada e cantada em prosas e versos por poetas, cancioneiros, músicos e artistas plásticos, além de muitos estudiosos e pesquisadores que desbravam suas memórias, seus rastros, suas marcas e descortinam histórias de uma cidade que não para de crescer nem de se tecer a cada nova urdidura[23].

A cidade nasceu com e do movimento de tropeiros, mas logo almejou ser uma princesa, conforme intitula o escritor Ruy Barbosa, quando visitou a cidade e, mesmo localizada no agreste baiano, deu-lhe a alcunha de "Princesa do Sertão". Segundo Gama (2012), professor aposentado da UEFS e estudioso do município, em uma conferência realizada na cidade em dezembro de 1919, Ruy Barbosa declarou que a localidade mereceria receber o título de "Princesa do Sertão", pois a dinâmica local dava ao município o posto de cidade mais importante do interior do Estado, o que corresponderia a uma espécie de segunda capital da Bahia. E, para isso, não se furtou aos encantos e seduções de um contexto de modernização, que, segundo Giddens (1991, p. 11), "emergiram na Europa a partir do século XVII e que ulteriormente se tornaram mais ou menos mundiais em sua influência".

Em todos os cantos e recantos da cidade as demandas vão se impondo, quer seja na ampliação e melhoramento das ruas, prédios e construções, quer seja nas posturas e comportamentos da população (OLIVEIRA, 2011; RAMOS, 2007). Buscando oferecer à cidade um status de progresso, o então prefeito municipal da época, Dr. Theodulo Carvalho, lança o Código de Posturas, por meio do Decreto-Lei nº 1, de 29 de dezembro de 1937.

> Considerando que o Código Municipal em vigor, datado de 1893, não satisfaz as **necessidades reclamadas pelo progresso da cidade**;
> Considerando que a technica moderna favorece as cidades com, elementos inteiramente novos, para os quaes, faz-se mister crear legislação adequada;

23 Para conhecer mais a história de Feira de Santana, ver, entre outros, Ramos (2007), Simões (2007) e Oliveira (2011). Sobre a história da educação do/no município, algumas pesquisas são importantes: Sousa (1999), Oliveira (2013), Carneiro (2009) e Cruz (2008).

> Considerando que a pratica, nas grandes cidades, vem orientando as respectivas Municipalidades no sentido de adoptarem **novos Códigos, compatíveis com a época presente**;
> Considerando que o actual Código Municipal, e os decretos que crearam novos direitos e deveres aos munícipes, não correspondem às aspirações do momento;
> Considerando ainda, que a municipalidade de Feira, não pode ficar por mais tempo, na falta de um Código que a resguarde das faltas que sua legislação actual, omissa como é, oferece;
> Considerando finalmente, que ***é imperiosa a necessidade de se outorgar à Cidade de Feira, um Código compatível com as exigências do seu progresso***. (CÓDIGO DE POSTURAS, 1937, p.3-4, grifo nosso).

Esse mesmo Código de Posturas foi alterado em 18 de janeiro de 1963, apenas no que se refere aos valores das multas previstas. Em 1967, outra versão é aprovada, agora sendo Lei nº 518, de 6 de janeiro de 1967. Na sua última versão, em seu artigo 1º, é anunciado que:

> Êste Código contém medidas de polícia administrativa a cargo do Município em matéria de higiene, ordem pública e funcionamento dos estabelecimentos comerciais e industriais, estatuindo as necessárias relações entre o poder público local e os munícipes. (CÓDIGO DE POSTURAS, 1937).

Numa leitura desses materiais, com o intuito de investigar o que havia sobre as instituições escolares e sobre a biblioteca municipal, uma vez que esta última havia sido fundada em 1890, e sendo um órgão importante no cenário de progresso e de oferta de novas práticas de sociabilidades, ressaltamos que não foi encontrada nenhuma referência no documento acerca do uso e usufruto desse equipamento social pela comunidade.

A omissão pelo Código de Posturas sobre a Biblioteca Municipal e demais estabelecimentos de ensino soa aos nossos ouvidos como certa indiferença ao papel que estas instituições exerciam no cenário feirense, mais especificamente a Biblioteca Municipal. Ela foi criada em 1890 e

passou a ter nova sede em 8 de abril de 1962; na época de sua inauguração, foi considerada a melhor do gênero já construída desse gênero no interior (LIMA; OLIVEIRA, 2013). Portanto, um Código de Posturas publicado em 1967, apenas cinco anos após a sua inauguração, não se referir à biblioteca, nem ao menos incluí-la no Capítulo II – Dos Divertimentos Públicos, quando este informa, em seu Art. 66, que "Divertimentos públicos, para efeitos dêste Código, são os que se realizarem nas vias públicas, ou em recintos fechados de livre acesso ao público", soa, no mínimo, estranho.

A lacuna percebida sobre a citação da Biblioteca Municipal no Código de Posturas dá-se por entender que esse era um importante órgão público que oferecia à comunidade, além das tradicionais Seções de Periódicos, Referência Infanto-juvenil e Circulante, um auditório para reuniões com 180 lugares. Logo, um espaço que poderia agregar tanto conferências e palestras como também pequenas peças de teatro. Desse modo, sua construção moderna, projetada pelo arquiteto baiano Aurelino Teles, sem dúvida deve ter atendido aos requisitos previstos e instituídos pelo Código de Posturas.

Permanecerei mais um pouco na mesma linha de conhecer mais sobre o lugar da Biblioteca Municipal na configuração e cenário feirense para, assim, compreender a contribuição desta na construção de novas práticas de sociabilidades e formação leitora.

NOTAS SOBRE AS BIBLIOTECAS NAS PRIMEIRAS DÉCADAS DO SÉCULO XX EM FEIRA DE SANTANA

"As bibliotecas públicas são importantes centros educativos, irradiadores de conhecimento, arte e cultura". Assim afirma Ubiratan Castro de Araújo, ao prefaciar a obra *A Biblioteca Pública da Bahia: dois séculos de história*, publicada em 2011, edição comemorativa dos 200 anos da primeira biblioteca do Brasil. Portanto, Salvador detém, em 13 de maio de 1811, o posto privilegiado de sediar a instalação da primeira biblioteca do estado, do país e da América Latina, oferecendo ao povo baiano um dos mais importantes espaços da vida cultural da cidade.

A criação da Livraria Pública ou Biblioteca Pública da Bahia ocorreu em ato solene, sob a direção de D. Marcos de Noronha e Britto, 8.º Conde dos Arcos, governador da Capitania da Bahia.

A presença de uma biblioteca no cenário da cidade impactou na qualidade de vida cultural, pois no espaço da biblioteca foram organizadas muitas exposições, visitas para apreciação da beleza das instalações, consultas ao acervo, recepções e reuniões com importantes presenças de intelectuais, políticos e autoridades que visitavam a capital da Bahia. Além disso, oportunizou aos estudantes acesso a um rico acervo como fonte do saber e às demais pessoas espaços de lazer por meio da leitura de jornais e revistas.

A Biblioteca Pública da Bahia, localizada em Salvador, ao longo da sua existência, sobreviveu a inúmeros problemas, como incêndios, má conservação do acervo pela deterioração das instalações físicas, mudanças de endereços, insuficiência de funcionários (principalmente pelos salários aviltantes que eram pagos), entre outros. Mas, a força da sua importância como "[...] fio condutor da intelectualidade e do desenvolvimento da sociedade baiana" (SOARES, 2011, p. 33) não apenas manteve-a viva e pulsante como assumiu um caráter de propulsora e irradiadora de novas instalações no interior da Bahia.

Feira de Santana, ao tornar-se cidade em 1873, começa todo um processo de investimento e melhorias nos prédios públicos, nas residências particulares e nas ruas. Novas construções são iniciadas, para atender ao porte de município. Foi com esse espírito que surgiram espaços voltados à oferta de práticas de sociabilidades, como a biblioteca municipal, ainda do século XIX.

Ao pesquisar sobre a história de Feira de Santana até as primeiras décadas do século XX, nos deparamos, *a priori,* com a referência de pelo menos quatro bibliotecas que compuseram o cenário educacional feirense e que muito contribuíram para a instalação de um público leitor no município. A Biblioteca Municipal Arnold Ferreira da Silva (1890); a Biblioteca da Pia União das Filhas de Maria (1915); a Biblioteca da Escola Normal de Feira de Santana (1938); e a Biblioteca do Ginásio Santanópolis (1940, data aproximada).

A Biblioteca Municipal foi a primeira Biblioteca Pública de Feira de Santana. Desde a fundação, no dia 16 de janeiro de 1890[24], vem exercen-

24 Não foi possível localizar o decreto que instituiu tal criação.

do um papel decisivo no cenário de uma cidade que quer se instituir moderna, assumindo uma significativa participação tanto na constituição social da própria cidade quanto na constituição dos modos de ser dos sujeitos da sociedade. A biblioteca surge, como definem Lima e Oliveira (2013, p. 1), "[...] como um equipamento social que tem valor político, social, cultural e contribui na reconfiguração do espaço público, contribuindo na formação do homem e da mulher que nele transita". Sendo assim, é possível afirmar que, sendo uma biblioteca um lugar de memória e, portanto, "[...] memória que se enraíza no concreto, no espaço, no gesto, na imagem, no objeto" (NORA, 1993, p. 9), esta não apenas reúne e guarda documentos, livros, mapas, histórias etc., mas também propicia a vivência de práticas culturais quando disponibiliza ao seu público o contato mais intenso com as diversas produções, orquestrando novas configurações, modelos, comportamentos e, consequentemente, modos de dizer, modos de ser e de pensar numa época em que as oportunidades de acesso ao conhecimento e às informações ainda eram exíguas.

> A biblioteca pública contribuiu significativamente na construção da paisagem urbana de uma Feira de Santana que se pretende moderna em fins de Século XIX e início do Século XX, uma vez que as bibliotecas públicas, tal qual outros "lugares de memória", se apresentam como palcos que encenam a dramaturgia da sociedade que as acolhe [...]. (LIMA; OLIVEIRA, 2013, p. 2).

Sobre a história da Biblioteca Pública de Feira de Santana, ainda são escassos os estudos e pesquisas que colocam em tela sua trajetória e contribuição na formação de uma sociedade leitora. No documento disponibilizado pela instituição, denominado *Histórico da Biblioteca Municipal Arnold Silva (1890 -2004)*, consta que:

> A Biblioteca foi criada pelo decreto de 16 de janeiro de 1890. Joaquim Sampaio foi inspirado por Dr. Joaquim dos Remédios (presidente do Conselho Municipal da época). Foi o próprio Intendente Sampaio que mandou comprar, às próprias custas, os livros na França e em Portugal.

Esses dados mostram que o esforço de criação da biblioteca e constituição do acervo foi uma iniciativa pessoal do intendente, o que não difere tanto de outras histórias de bibliotecas públicas no território brasileiro. Um exemplo a ser comparado é a elaboração do "Plano para o estabelecimento de huma biblioteca pública na cidade de S. Salvador", pelo coronel Pedro Gomes Ferrão Castello Branco, intelectual baiano. Ele apresenta tal plano a D. Marcos de Noronha Britto, governador da Capitania da Bahia, em 26 de abril de 1811. Dentre os argumentos utilizados, o intelectual afirma:

> Padece o Brazil, e particularmente esta Capital a mais absoluta falta de meios para entrarmos em relação de idéas com os Escriptores da Europa, e para se nos patentearem os tesouros do saber espalhados nas suas obras, sem as quaes nem se poderão conservar as idéas adquiridas, e muito menos promovelas a benefício da Sociedade.
> Animado porém pelo actual mais que nosso Governador nosso Amigo he, que me atrevo a oferecer ao Público o seguinte Plano dirigido a remover-se o primeiro, e maior obstáculo que se oferece á Instrucção pública, o qual consiste na falta de livros, e notícias do Estado das Artes, e Sciencias na Europa [...]. (CASTELLO BRANCO *apud* SOARES *et al.*, 2011, p. 17).

O coronel Pedro Gomes Ferrão Castello Branco e o intendente Joaquim Sampaio comungavam e defendiam a ideia de que a instalação de uma Biblioteca Pública representava a possibilidade de manter a população em estreita relação com as ideias e produções culturais de outros povos, bem como oferecer o espaço da biblioteca como lugar de memória, conhecimento, socialização e entretenimento. Para Battles (2003, p. 11-12), a biblioteca "não é um mero repositório de curiosidades. É um mundo, a um só tempo completo e incompletável, cheio de segredos". E, sendo cheia de segredos e descobertas, a biblioteca, no interior de uma cidade que ainda estava se fazendo, se constituindo, se projetando, foi, aos poucos, imprimindo marcas culturais, assim como dando tons de civilidade, como pode ser visto no Regimento da Biblioteca Municipal:

> Art. 1 - A Biblioteca Municipal Arnold Silva é um centro cultural-recreativo de caráter popular e tem como finalidades despertar o interesse pela boa leitura, **instruir, educar**, informar e recrear.
> Art. 22 - & 6.º É **proibido fumar** em qualquer dependência da Biblioteca.
> Art. 23 - b) O **silêncio é obrigatório** nas salas de leitura e demais dependências da Biblioteca;
> f) O leitor que retirar sem autorização do responsável da seção, qualquer livro ou outro material da Biblioteca será convidado a restituí-lo imediatamente **sob pena de responsabilidade criminal**. (grifo nosso).

A inauguração da nova sede da Biblioteca Pública de Feira de Santana, situada à Rua Geminiano Costa, ocorreu em 8 de abril de 1962[25], e, na época, "a sua construção obedeceu às normas técnicas ditadas pela escola de Biblioteconomia da UFBA[26], com estilo moderno, projetado pelo arquiteto baiano Aurelino Teles" (HISTÓRICO DA BIBLIOTECA MUNICIPAL ARNOLD SILVA, p. 4). Desde a sua fundação, representou, para a sociedade e o contexto da época,

> [...] um lugar de informação de todos os gêneros tornando o conhecimento acessível a quem dela se utilizasse. [...] outras funções foram incorporadas à biblioteca como um componente importante na paisagem urbana de Feira de Santana,

25 Sobre as instalações da primeira sede da Biblioteca Municipal de Feira de Santana, que funcionou de 1890 até 1960 na praça João Pedreira, ver Oliveira (2014).

26 A Escola de Biblioteconomia (1948) surge da iniciativa e pioneirismo dos professores Bernadete Sinay Neves, Felisbela Liberato de Matos Carvalho, Maria José das Mercês Passos e Oswaldo Imbassahy da Silva, quando em 1942 ofertam um curso para um grupo de bandeirantes, na Biblioteca Pública do Estado, seguido imediatamente de outro para os funcionários daquela instituição. Só em 1948 passa a funcionar autonomamente nas dependências da UFBA, até 1954, quando firma convênio com a Universidade e passa a se chamar Escola de Biblioteconomia e Documentação. Em 1958 é agregada e anexada oficialmente como uma de suas unidades. De 1968 a 1987, o Curso de Jornalismo é agregado à Escola, que atua neste período como Escola de Biblioteconomia e Comunicação. Em 1997, é criado o Curso de Graduação em Arquivologia, que, junto com a de Biblioteconomia e Documentação, formam, no ano seguinte, o Instituto de Ciência da Informação, seguindo tendência na área.

> considerando seu caráter de centro irradiador de informação e do conhecimento. (LIMA; OLIVEIRA, 2013, p. 2).

A Biblioteca Pública Municipal, com mais de 100 anos de existência, vem, ao longo da sua trajetória, cumprindo um duplo papel, ora espaço irrestrito de acesso a todo e qualquer cidadão que precisa usufruir do acervo disponível (periódicos, literatura variada, jornais etc.), ora cumprindo a função de biblioteca escolar. Muitos são os alunos que, ainda nos dias atuais, se dirigem à biblioteca com o intuito de realizarem as pesquisas escolares, mas é notória também a presença constante de pessoas que utilizam o espaço da biblioteca, seja como espaço de leitura diária de jornais, seja como lugar de estudos e pesquisas com foco em concursos públicos e de acesso ao ensino superior.

Na atualidade, com o aumento vertiginoso e facilitado de acesso variado aos conhecimentos elaborados pela sociedade, a biblioteca também vem sendo impactada com essas mudanças de posturas e interesses. Para confirmar essa mudança, podemos lançar mão de um dado publicado em 1943 no jornal local *Folha do Norte*:

> Durante o mês de Janeiro último o salão de leitura da Biblioteca Pública Municipal desta cidade foi visitado por 1299 pessoas tendo consultado:
> Jornalismo – 490, Anuários e Revistas – 298, obras de Literatura Nacional – 241, de Matemática – 38, Literatura Estrangeira – 53, Ciências Médicas – 2, de Sociologia – 4, de História Universal – 39, de Ciências Naturais – 2 , Geografia – 47, História do Brasil – 48, Agricultura – 21 e de religião – 36. Destas publicações estavam escritas em Português - 1085, em Francês – 100, em Espanhol – 106 e em Inglês – 6. (Folha do Norte. N° 1762 de 06/02/1943).

Considerando que a população estimada em 1943 era de aproximadamente 83.268 habitantes, a frequência mensal era de aproximadamente 1,56% da população e, nos dias atuais, segundo recente reportagem publicada no jornal eletrônico *Acorda Cidade*,

> A Biblioteca Municipal Arnold Silva registra a visitação de 200 usuários diariamente e funciona de segunda a sexta-feira das 8:00 às 21:30 e sábados e domingos, das

> 8:30 às 17:00. Mas, devido à falta de segurança do local, a Biblioteca é fechada por volta das 19h. (PINTO, 2013).

A visitação é de aproximadamente 6.000/mês; logo, o percentual da população que acessa a Biblioteca Pública Municipal é de menos de 1%, visto que hoje a população de Feira de Santana gira em torno 624.000, conforme dados disponíveis pelo IBGE em 2021. Portanto, o quadro encontrado no segundo maior município do estado da Bahia não se contrapõe aos dados revelados na 5ª edição da pesquisa *Retratos da leitura no Brasil*, mostrando que, do percentual envolvido na amostra da pesquisa, 68% não frequentam bibliotecas.

Os dados apresentados revelam uma significativa redução do número de pessoas que buscam a biblioteca, além de noticiar que as condições de funcionamento da biblioteca não são as ideais. Ao longo da reportagem, algumas denúncias são feitas quanto à falta de segurança, falta de climatização adequada e péssimas condições dos banheiros. É possível intuir, com base nos dados coletados, que a Biblioteca Pública Municipal de Feira de Santana, mesmo passando recentemente por reformas e com perspectivas de ampliação do acesso de atendimento à população, vem sofrendo as consequências da falta de uma política sistemática, tanto de valorização do seu papel sociocultural na formação leitora da população, enquanto instituição pública, quanto de investimentos adequados às demandas e exigências da sociedade atual.

Frente a esse novo cenário, os gestores públicos de bibliotecas, museus, teatros, instituições formais de ensino, entre outros — embora, obviamente, não apenas eles —, precisam assumir para si a corresponsabilidade de oferecer e promover ações estratégicas de aproximação e formação de leitores e de plateias, pois estamos diante de "[...] modos de conhecimento inéditos" (LÉVY, 1993, p. 75).

A segunda biblioteca formalmente conhecida e citada nos estudos (OLIVEIRA, 2014; RAMOS, 2007; SOUSA, 1999) que versam sobre as histórias de Feira de Santana é a Biblioteca da Pia União das Filhas de Maria.

Existem no Brasil alguns estudos (ANDRADE, 2008; SILVA, 2007) que aprofundam o surgimento, as histórias, contribuições, estrutura, etc. da Pia União das Filhas de Maria em alguns estados brasileiros. Andrade (2008, p. 2) define-a como sendo "[...] uma Irmandade reli-

giosa formada, exclusivamente, por mulheres católicas solteiras, sobre a orientação espiritual do pároco local, se constituía em lugar de práticas sociais de jovens pacatas, virtuosas, de comportamento e reputação ilibados, reunidas em torno da devoção à Virgem Maria".

A Biblioteca da Pia União das Filhas de Maria foi "[...] fundada em 08 de maio de 1915, pelo Padre José Gomes, que esteve à frente dos exercícios espirituais da Pia União das Filhas de Maria em Feira de Santana entre os anos de 1914 e 1920" (RAMOS, 2007, p. 98). Ela nasce justamente em um período histórico em que a cidade vive um processo de modernização, tanto em seus espaços e instalações públicos (OLIVEIRA, 2011) quanto no aumento de demandas culturais, haja vista as parcas oportunidades de encontros e congraçamentos da população. É nesse cenário — e com o propósito de oferecer exclusivamente às mulheres da elite local a oportunidade de acesso à fonte de informação, divertimento e ampliação das práticas culturais de leitura — que a biblioteca se instala.

Merece destacar que parte significativa da população nesse período não era alfabetizada. Conforme Poppino (1968, p. 294), "[...] na maior parte do tempo que decorre entre 1889 e 1930, não houve escolas secundárias, públicas ou particulares, em Feira de Santana". Sinaliza ainda o autor que "[...] as escolas públicas, tanto no Império como na República, não eram gratuitas. Os pais que desejassem matricular seus filhos nas escolas públicas deveriam pagar uma taxa" (POPPINO, 1968, p. 294), logo impunham limites ao pleno acesso à instrução de crianças que não pertencessem às famílias abastadas e da classe média. Desse modo, fica-nos a inquietação: quem eram essas mulheres da elite feirense que, em pleno início de século, já dominavam os rudimentos da leitura e quiçá da escrita?[27] Qual efetivamente era o propósito da instalação de uma biblioteca para a irmandade Pia União das Filhas de Maria em Feira de Santana?

Ainda citando Poppino (1968), ele admite ser provável que existisse, em Feira de Santana, nesse período (início do século XX), pelo menos uma

27 No Brasil, a importante obra *Álbum de leitura: memórias de vida, histórias de leitoras*, de autoria de Lilian de Lacerda, retrata as dificuldades enfrentadas por doze mulheres (escritoras) nascidas entre 1843 e 1916 na sua constituição de mulheres leitoras e produtoras de textos no Brasil.

escola primária particular para cada sexo, e acrescenta que, "[...] em 1913, uma escola primária para menina passaria a funcionar, sob o patrocínio das Irmãs da Ordem do Santíssimo Sacramento, no Asilo Nossa Senhora de Lourdes" (POPPINO, 1968, p. 294), o mesmo asilo que, segundo Relatório Pia União (1923-1928) (*apud* RAMOS, 2007), em virtude da crescente demanda da sociedade pela biblioteca, foi necessário fazer a transferência das instalações (antes funcionando, por oito anos, em cômodos da residência da primeira bibliotecária, Dona Maria Alexandrina Passos) para o Asilo de Lourdes.

Tentando intuir sobre o propósito da instalação da referida biblioteca na cidade, não foi difícil perceber que o objetivo maior era oferecer, às suas associadas, leituras de teor e orientação católica, bem como inculcar modelos de mulheres piedosas, caridosas e fiéis aos princípios da Igreja. Para isso, o acervo, disponibilizado para consulta e empréstimo, passava pelo crivo dos representantes legais da Igreja, aos quais cabia a indicação de "leituras sãs".

Segundo Paiva (1997), esse era o verdadeiro e grande objetivo do manual *Através dos Romances: guia para as consciências*, produzido pelo frei Pedro Sinzig: divulgar a "leitura sã". A escrita desse manual estava pautada em critérios moralistas que funcionavam como referência para a catalogação dos romances em permitidos ou proibidos para os leitores católicos. Ainda segundo Paiva,

> Sinzig acaba confessando o poder de transformação dos livros e é isso que ele pretende evitar, relegando ao esquecimento e à esfera do proibido os livros que não estão de acordo com a moral católica, pois os livros maus, segundo o censor, transformam-se em frutos podres que envenenam quem a eles devora. (PAIVA, 1997, p. 74).

A instalação de uma biblioteca voltada a atender e satisfazer a "sede" feminina pela leitura (RAMOS, 2007) se ancora também no interesse em evitar que as famílias tivessem acesso à "[...] má imprensa, em que revistas licenciosas invadem[iam] o sanctuario das famílias" (RELATÓRIO PIA UNIÃO, 1922, p. 23v. *apud* RAMOS, 2007, p. 101). Assim, a biblioteca passa a assumir um importante papel no cenário feirense: possibilitar às mulheres, e posteriormente para além das associadas, não

apenas um espaço de vivências culturais de leitura, mas, acima de tudo, uma tentativa de controle do que efetivamente essas mulheres liam, e consequentemente de mantê-las longe de leituras que provocassem outras perspectivas de olhares e ampliação de saberes que destoassem dos legitimados e imputados pela Igreja. Essa prática de censura sobre o que deveria ser lido, principalmente pelas mulheres, era comum em séculos anteriores, conforme estudos de Abreu (2003, 2005), Villalta (2005) e Schapochnik (2005)[28].

Segundo a profa. Juraciara Silva Lima[29], em entrevista realizada em 23 de fevereiro de 2015, a expressiva presença feminina nessa biblioteca dava-se porque as mulheres da época não se sentiam à vontade de ir à Biblioteca Pública Municipal Arnold Silva, em que a frequência masculina era majoritária. Para as mulheres frequentadoras da Biblioteca Pia União, essas oportunidades "[...] se converteram em espaços de convivialidade e de reiteração dos vínculos identitários" (SCHAPOCHNIK, 2005, p. 236).

Ao que parece, mesmo estando sediada no Asilo de Lourdes, ela não exerceu um fim exclusivo como biblioteca escolar, pois, conforme levantamento dos títulos disponíveis, a maioria tinha cunho religioso. E, quanto aos romances,

> [...] deveriam estar em consonância com a orientação católica, **voltada não para literatos**, mas dirigidos às "CONSCIENCIAS" devotadas à prática do prudente decoro. [...] **há uma predileção por aqueles autores que se auto-definiam como católicos**, sendo por isso os títulos julgados como bons ou nocivos para os leitores em geral, avaliados pelo seu valor moral e pela fé professada... (RAMOS, 2007, p. 104, grifo nosso).

28 Para maior aprofundamento sobre essa temática, ver Projeto temático "Caminhos do romance no Brasil, séculos XVIII e XIX", sob a coordenação da Profa. Dra. Marcia Abreu.

29 Profissional responsável pela Biblioteca do Colégio Padre Ovídio em Feira de Santana (instituição privada), local em que estão arquivados para consulta, apenas para pesquisadores e intelectuais, os livros (romances, devocionários), manuscritos, folhetos, revistas da época (*Paladina* e *Paladina do Lar*), documentos e atas da Biblioteca da Pia União das Filhas de Maria.

Tais escolhas são justificadas pelas práticas de mediação dos livros e de interdição pelos maridos, pais, irmãos (SCHAPOCHNIK, 2005). Conforme Abreu (2003, p.284), em diversas passagens, "A leitura extensiva e cotidiana de romances é vista como um 'passo falso', que consiste na identificação da leitora com o destino dos personagens e no prazer vicário propiciado pelo contato com seu sucesso".

Sendo assim, a Biblioteca Pia União das Filhas de Maria cumpre, nas primeiras décadas do século XX no cenário feirense, um duplo papel: disciplinador quanto aos ensinamentos dos princípios católicos e fomentador de práticas de sociabilidades.

A terceira biblioteca presente no cenário feirense foi a Biblioteca da Escola Normal de Feira de Santana, criada em 1938. Vale ressaltar que a instalação da biblioteca se deu de forma muito tardia, pois, desde 1927, a Escola Normal[30] vinha cumprindo a missão de formar professoras e mestras para atuarem nas vilas, distritos e povoados do município de Feira de Santana e circunvizinhos[31], com o objetivo de alfabetizar os filhos dos sertanejos.

A criação da Escola Normal em Feira de Santana e em Caetité ocorreu para atender a um projeto de expansão de oferta de formação de professores. Sousa (1999), ao tratar da criação da Biblioteca da Escola Normal, afirma que esta foi constituída "[...] com livros doados, muitas vezes, por intelectuais renomados como Pedro Calmon, que doou um exemplar da sua 'História da América'" (SOUSA, 1999, p. 176).

A busca por informações sobre a história, as práticas e o acervo da Biblioteca da Escola Normal de Feira de Santana não foi uma tarefa das mais fáceis. Em consulta realizada ao Arquivo Público da cidade, nada foi encontrado, e, no Instituto Gastão Guimarães, para onde teoricamente foram transferidos todos os documentos referentes à escola — pois, segundo Carneiro (2010), a história do Instituto Gastão Guima-

30 O prédio em que foi instalada a Escola Normal de Feira de Santana situava-se à antiga Rua Direita, hoje Conselheiro Franco, 66. Considerado, na época, o mais suntuoso na Bahia, construído na gestão do governador José Joaquim Seabra entre 1915 e 1916, para funcionar o Grupo Escolar JJ Seabra. Com a criação da Escola Normal, o então grupo escolar passa a ser anexo da Escola Normal e funciona como escola de aplicação.

31 Para conhecer sobre a história da Escola Normal de Feira de Santana ver Sousa (1999).

rães se confunde com a história da Escola Normal —, os documentos também não foram encontrados.

A Escola Normal de Feira de Santana surge em 1927 e atua como Escola Normal até 1935. De 1935 a 1949, teve seu foco voltado para a formação de professores para atuação na zona rural. Assim, passou a ser chamada de Escola Normal Rural, e, em 1949, retorna para a denominação Escola Normal. Nesse mesmo ano é criado o curso de ginásio e a escola mais uma vez tem seu nome alterado, passando a ser chamada de Escola Normal e Ginásio Estadual de Feira de Santana. Em 1958, o ginásio passa a se chamar Colégio Estadual de Feira de Santana. Ainda funcionando no mesmo prédio, passa a ser chamado Escola Normal e Colégio Estadual de Feira de Santana. Na década de 1960, a Escola Normal transforma-se em Instituto de Educação, e o curso normal se transforma em curso pedagógico e se transfere para a sede atual onde funciona o Instituto Gastão Guimarães.

Em visita à instituição e em conversa com a gestora da escola acerca do acervo da Biblioteca da Escola Normal de Feira de Santana, esta informou que "o que restou do acervo da Escola Normal de Feira de Santana está guardado em um armário e não disponível na biblioteca da escola". Admite que a unidade escolar pouco manuseia esse material e apontou a pesquisadora e professora da UEFS Dra. Ione Celeste como a pessoa que melhor pode informar sobre o acervo. É importante ressaltar que a pesquisadora desenvolveu sua pesquisa de mestrado sobre a Escola Normal; no entanto, seu objeto de estudo não tratava sobre o acervo e as práticas da Biblioteca da Escola Normal.

A quarta biblioteca criada, ainda nas primeiras décadas do século XX, foi a pertencente ao Ginásio Santanópolis (1933-1984). Segundo Oliveira (2014), pesquisadora que teve como objeto de estudo do seu doutoramento a referida instituição, não foram encontrados registros precisos sobre a data de criação dessa biblioteca, mas a demanda pelos alunos fundadores do Grêmio Lítero-esportivo[32] é datada de 1935. A reivindicação pela instalação de uma biblioteca no Ginásio Santanópo-

32 O Grêmio Lítero-esportivo tinha como objetivo "promover meios eficientes para o robustecimento intelectual e físico de seus associados" e era "o principal responsável por movimentar a mocidade santanopolitana, principalmente com atividades culturais e esportivas" (FOLHA DO NORTE, 1935 a*pud O*LIVEIRA, 2014, p. 274-275).

lis, segundo a pesquisadora, se configurava "[...] como estratégia para atingir uma de suas finalidades que era o 'robustecimento' intelectual dos secundaristas" (OLIVEIRA, 2014, p. 96). Considerando que a luta por instalações de bibliotecas se ancora na crença de que "[...] a posse do conhecimento por um indivíduo pode definir a sua colocação na escala social" (MILANESI, 2013, p. 55), nada mais justo que as escolas, enquanto instituições formais, no caso específico das escolas do início do século XX em Feira de Santana, em que os alunos pagavam taxas para ter acesso ao conhecimento, oferecessem mais essa oportunidade de acesso e ampliação dos saberes e conhecimentos.

É importante ressaltar que o Ginásio Santanópolis já trazia, na planta do pavilhão da administração, a indicação do espaço para funcionamento da biblioteca. No entanto, sem data precisa, estima-se que a biblioteca só passa a ter funcionamento regular a partir de 1940.

Na pesquisa realizada por Oliveira (2014) sobre o Ginásio Santanópolis, é possível ter acesso ao quantitativo de acervo disponível, fotografias da época que ilustram não apenas o ambiente da biblioteca, mas a presença de estudantes que faziam questão de ser fotografados no ambiente da biblioteca, possivelmente por ser atribuído a esse espaço certo status.

O Ginásio Santanópolis atendia aos princípios de uma pedagogia moderna. Oferecia para seus alunos não apenas a sala de aula como espaço de aprender, mas outros espaços, como biblioteca, salão nobre, salas especiais, laboratórios, quadra coberta e área livre, que se intercambiavam com o intuito de oferecer uma formação mais humana e integral.

Esse era o cenário feirense no que se refere à presença de bibliotecas como espaços culturais até meados do século XX. A seguir, apresentaremos os caminhos e as escolhas metodológicas que contribuíram para o desenvolvimento da pesquisa e o desvelamento das condições de funcionamento das bibliotecas escolares e das práticas de leitura desenvolvidas com vistas à formação de leitores.

CAMINHOS TRILHADOS: ENTRE ESCOLHAS E SENTIDOS

Traçar caminhos, fazer escolhas, definir percursos e dispositivos de coleta de informações ou geração de dados são tarefas complexas que exigem sagacidade e clareza do que se quer pesquisar. As escolhas que fazemos estão articuladas e entrelaçadas às concepções e opções teórico-metodológicas, sendo amparadas por epistemologias que dão sustentação ao nosso modo de compreender a vida, a realidade e o projeto social que almejamos.

Considerando que são objetos de investigação dessa pesquisa o cotidiano e as condições materiais e de funcionamento das bibliotecas escolares da rede estadual de ensino do município de Feira de Santana, coube a mim a aproximação "[...] dos sujeitos, de suas histórias e práticas declaradas, da apreensão e da compreensão de suas realidades e do contexto sócio-histórico em que estão imersos" (VÓVIO; SOUZA, 2005, p. 50), principalmente para entrar nesses circuitos e construir conjuntamente sentidos e compreensões acerca dessa realidade vivida, posto que a imersão densa em uma realidade faz-se necessária para percebermos nuances, sutilezas e indícios de uma rotina muitas vezes já cristalizados por entre discursos e práticas.

O estudo analisa a concepção de biblioteca escolar que atravessa o cotidiano das escolas da educação básica, bem como descreve as condições materiais e de funcionamento e as dificuldades encontradas pelos professores, funcionários e alunos para usufruírem desse espaço como equipamento pedagógico e formativo.

Visando aprofundar e responder aos questionamentos norteadores da pesquisa, foram selecionados, *a priori*, alguns instrumentos metodológicos que, pela força e potencialidades que vêm oferecendo no rol das pesquisas qualitativas, os credenciam a compor tais escolhas: Observação Participante, Entrevista Narrativa, Grupos de Discussão e Diário de Campo.

O objetivo desse estudo residia, primeiramente, em conhecer e ouvir as pessoas que fazem o cotidiano das escolas, e assim os dados quantitativos foram importantes para nos ajudar a mapear estatisticamente a realidade da rede estadual de ensino de Feira de Santana. Porém, foram os diálogos, as escutas e as vivências da/na cultura escolar em que os sujeitos estavam inseridos que nos interessou revelar.

Por meio da presença física no espaço da biblioteca escolar, nos diálogos estabelecidos e na circularidade no ambiente escolar, busquei apreender o modo de ser e fazer das práticas e rotinas da cultura escolar, ou, como afirmam Faria Filho e colaboradores (2004), se aproximar dos fazeres ordinários da escola.

A oportunidade de realizar as visitas às BEs propiciou muito mais do que observar espaços, conhecer as condições de organização e de funcionamento. Contribuiu para revelar concepções, conhecer se as localizações das bibliotecas eram previstas ou não nas arquiteturas escolares e, inevitavelmente, averiguar como se operacionalizava as formas de acesso.

As visitas foram, na grande maioria, agendadas previamente por meio de telefone e, ainda assim, alguns encontros não ocorreram na data marcada, pois os gestores não puderam me atender ou, em outras situações, o atendimento foi feito, mas a visita ao espaço das bibliotecas não pôde acontecer, ora por não estar em funcionamento e/ou condições adequadas, ora por desaparecimento da chave. Ao longo do trabalho, fomos percebendo, pelo contato telefônico, que havia desconfiança ou tentativa de adiar a visita quando eu explicitava a intenção de estudar sobre as BEs. Em uma das escolas, a coordenadora de área e também responsável pelo registro de empréstimo do acervo da BE não permitiu o acesso ao espaço, alegando que precisava reorganizá-lo e que naquele momento não estava funcionando com fins de BE por inúmeros motivos: falta de funcionário específico para tal atividade; condições inadequadas do espaço físico, tanto em tamanho quanto nas condições de conservação do acervo; uso do espaço para um novo projeto — Mais Educação[33], entre outros, mesmo

33 O Programa Mais Educação, instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto nº 7.083/10, constitui-se como estratégia do Ministério da Educação para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da Educação Integral.

salientando que possuía um bom acervo e que recebia com regularidade os livros distribuídos pelo Programa Nacional Bibliotecas na Escola (PNBE)[34].

A escolha do Colégio Estadual Juiz Jorge Faria Góes (CEJJFG) como campo de investigação só foi possível a partir do mapeamento realizado para identificar escolas que desenvolviam práticas de formação de leitores a partir da articulação com a biblioteca escolar. No caso específico do CEJJFG, a disponibilidade e o acolhimento demonstrados pelos gestores, professores e alunos tiveram um caráter decisivo na constituição de um *corpus* de pesquisa. Nesse espaço não apenas realizei as entrevistas narrativas com gestores e professores, mas vivenciei os grupos de discussão com alunos, assim como integrei-me à cultura escolar no que se refere ao *modus operandi* de funcionamento do colégio: momentos de planejamento das ações, realização/execução das práticas pedagógicas e em processos/práticas formativas.

Estando presente no interior da escola e vivenciando seu cotidiano por entre práticas, observações, conversas e escuta sensível, foi possível identificar professores que planejavam e executavam práticas, com foco na formação de leitores, tendo o acervo disponível na biblioteca como mote para aplicação das ações formativas.

Foram realizadas entrevistas narrativas no CEJJFG com os gestores e com cinco professoras; na Escola Padre Giovanni Ciresola, com uma professora; e, nas escolas Instituto de Educação Gastão Guimarães e Georgina Erismann, com os funcionários das bibliotecas. A decisão por melhor data, melhor local e horários foi acordada com cada entrevistado(a). Sete entrevistas ocorreram no espaço da própria escola, sendo uma realizada no espaço da biblioteca, duas na sala da vice-direção, uma na sala da coordenação pedagógica e quatro na sala da direção. Apenas uma ocorreu fora do ambiente escolar, na Biblioteca Pública Municipal de Feira de Santana (localizada no centro da cidade), pois, no período que agendamos a entrevista, o funcionário teve seu contrato de trabalho rescindido. Um outro contato e agendamento para entrevista foi feito com a gestora da Escola Ubaldina Regis, mas infelizmente desmarcado algumas vezes, em virtude das demandas de gestão e falta de disponibi-

34 Esta informação corresponde ao período de realização da pesquisa de campo.

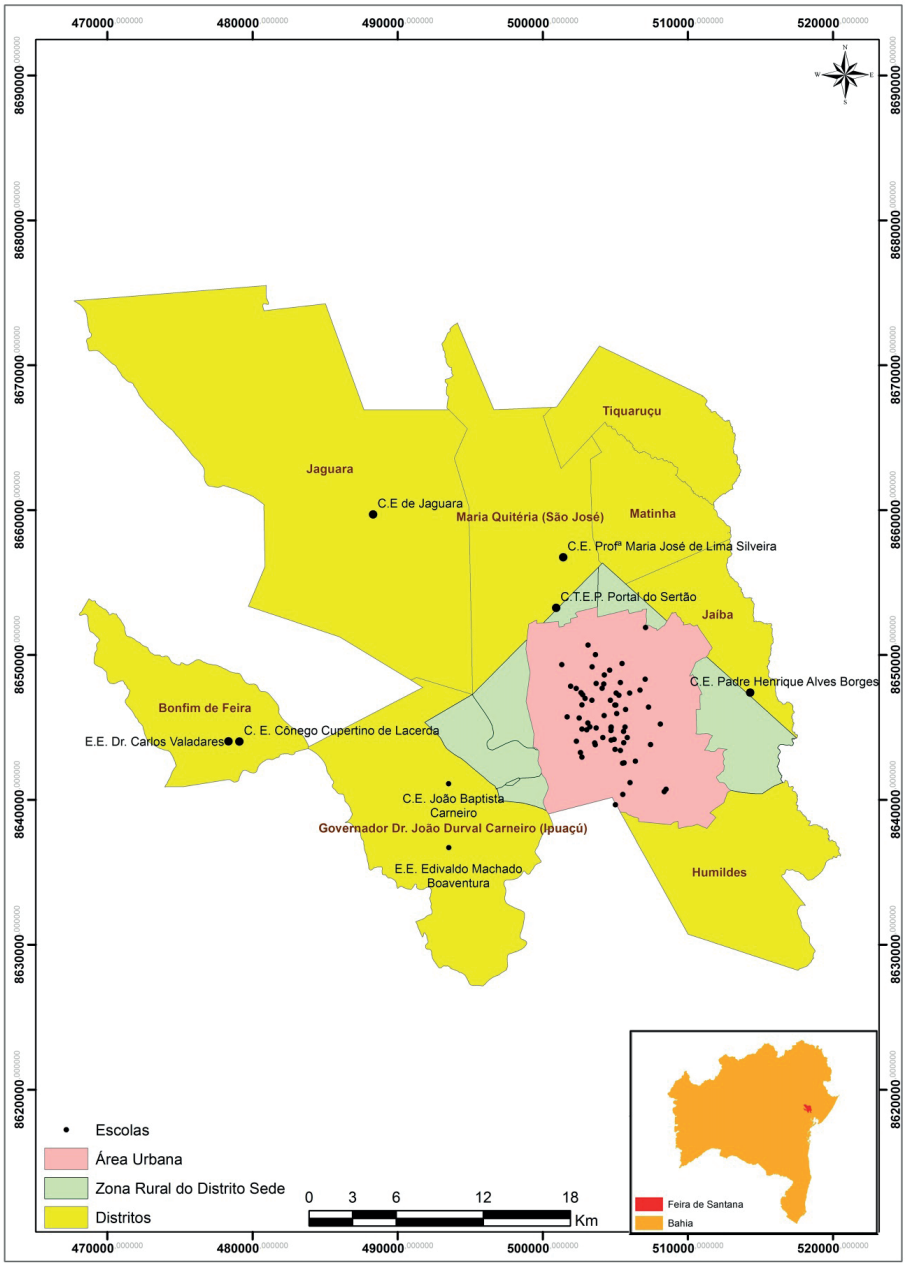
lidade. Em tentativa posterior, já havia solicitado aposentadoria e não respondia mais pela escola, fato que inviabilizou a concretização da entrevista.

Das 16 escolas que mantêm algum funcionamento na BE, o CEJJFG foi o único em que houve defesa da gestora sobre a existência de um trabalho sistemático com práticas leitoras. Dentre as atividades apresentadas, constava a realização das Tertúlias Literárias Dialógicas, Café Filosófico, Recital de Poesia e Música e a Gincana Interdisciplinar como ações contínuas que envolvem a perspectiva de formação de leitores. Sendo assim, fiz a opção de acompanhar sua rotina de modo mais intenso e consequentemente realizei entrevistas com a gestora e mais quatro professoras, todas plenamente envolvidas com o trabalho de formação de leitores.

DETALHANDO ANDANÇAS, SOCIALIZANDO PROCESSOS

O desejo por investigar o objeto aqui em foco nasce de andanças formativas plurais, de uma trajetória-formação que foi sendo constituída pelos muitos caminhos trilhados. Para o processo de investigação, percursos precisam ser selecionados, algumas pedras alicerçam os caminhos e outras precisam ser desviadas. As pedras, metaforicamente, representam as fases da pesquisa: a primeira fase, de caráter exploratório, e a segunda, a pesquisa de campo propriamente dita. Na fase exploratória, debrucei-me sobre a revisão teórica dos estudos realizados sobre a temática em foco e as visitas às escolas públicas estaduais de Feira de Santana, a fim de construir o perfil das que efetivamente possuíam bibliotecas escolares e, destas, quais funcionavam regularmente.

A realização das visitas se configurou como uma parte importante da pesquisa, porque possibilitou conhecer efetivamente o campo de investigação: localização geográfica das escolas (Mapa 1), instalações físicas e os indícios de práticas de leitura com perspectivas de formação de leitores articuladas com a BE. À medida que fluía o trabalho, as dificuldades inerentes ao processo de investigação se revelaram.



Mapa 1 – Localização das escolas estaduais no distrito de Feira de Santana (BA)
Fonte: Núcleo Territorial de Educação 19 – Feira de Santana. Elaborado por Carelli, 2016.

Para início do processo de visitação às escolas (março/2014), agendei primeiro uma reunião com a profa. Nívia Maria Oliveira da Silva, gerente da Diretoria Regional do Ensino (DIREC 02)[35]. Na oportunidade, apresentei o projeto de investigação, as inquietações e os objetivos da pesquisa. O projeto foi bem acolhido e valorizado pela gerente, que declarou não haver um trabalho sistematizado por parte da equipe da NRE sobre a realidade das bibliotecas escolares de Feira de Santana. Ao escutar atentamente a proposta, colocou-se inteiramente disponível para qualquer ajuda que fosse necessária[36].

Como todo trabalho de campo, seus bastidores revelam dificuldades, entraves e obstáculos práticos (FISCHER, 2000). Dentre as dificuldades encontradas, a desatualização dos dados telefônicos e as mudanças de gestores foram as principais, mas as dificuldades existem e precisam ser contornadas. Continuei o agendamento das visitas às escolas que mantinham o número; para aquelas que não respondiam pelo telefone, fui pessoalmente marcar a visita[37]. No primeiro momento, não estabeleci nenhum critério para agendamento, até porque a pretensão da pesquisa era de visitar todas as escolas da rede estadual do município de Feira de Santana.

---

35 A nomenclatura DIREC foi substituída por NRE (Núcleo Regional de Educação), bem como a gerente da DIREC (da época do início da pesquisa) foi substituída em janeiro de 2015 pela profa. Eliane Kátia Oliveira Silva Lopes. A partir de julho de 2015, passa a responder pelo NRE, atualmente NTE, o professor Ivamberg dos Santos Lima. Atualmente, o NTE está sob a coordenação da profa. Celinalva Paim.

36 O tratamento dispensado pela profa. Nívia Maria foi favorecido pelas parcerias já estabelecidas entre a UEFS/PROEX (instituição da qual sou docente, e na qual, no período de 2009 a 2013, assumi a Coordenação de Extensão da Pró-Reitoria de Extensão – PROEX) e a DIREC 02, hoje NTE 19. Uma das principais ações construídas em parceria vem sendo a Feira do Livro/Festival Literário e Cultural de Feira de Santana (FLIFS), em que ambas as instituições são organizadoras. Ressalto que assumi a coordenação da Feira do Livro/FLIFS nas edições 2011, 2012, 2013, 2019, 2020, 2021 e 2022.

37 Diante das demandas inerentes aos gestores escolares (reuniões no NTE, elaboração de documentos, atendimentos a pais e alunos, entre outros) percebi, durante o trabalho de campo, que o agendamento prévio para realização da visita era fundamental, pois assim teria maior possibilidade de ser atendida.

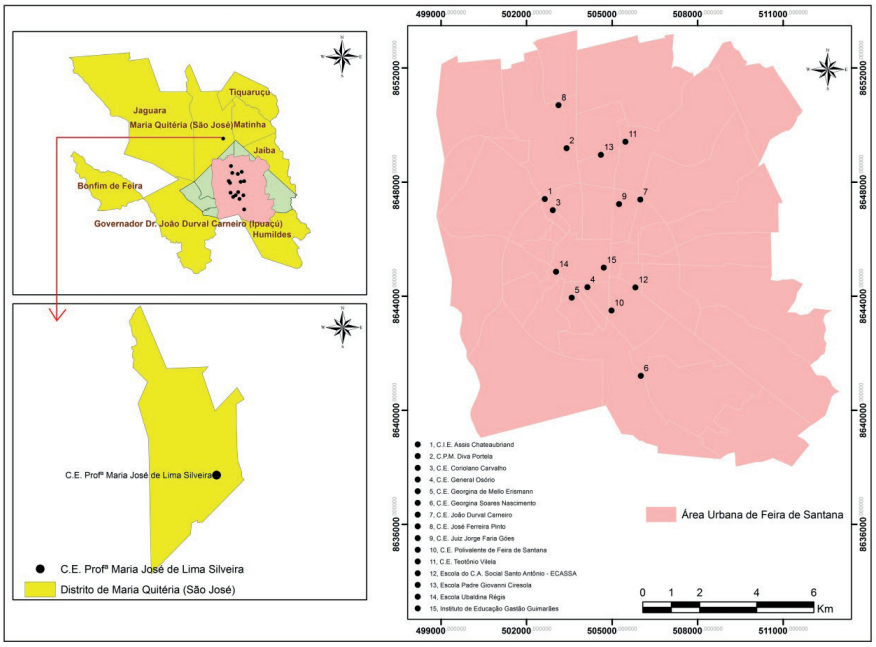
Depois de 76 visitas realizadas, posso afirmar que não encontrei grandes resistências, pois não chegaram a 10% as escolas que alegaram não poder agendar a visita no momento do contato e solicitaram que ligasse em semanas subsequentes[38].

Durante a primeira visita a cada escola, foi aplicado um questionário que buscava traçar a existência ou não de biblioteca escolar e as condições preliminares de funcionamento da mesma (existência de bibliotecário ou um funcionário com função específica; se há funcionamento regular para empréstimo; se possui atividades específicas oferecidas pela BE, entre outras). Buscava-se, ainda, inventariar a existência de práticas de leitura articuladas com os demais profissionais da escola.

A rede estadual de ensino no município de Feira de Santana é composta por 76 escolas, assim distribuídas: 68 na zona urbana e 08 na zona rural (Distrito de Maria Quitéria, 02; Governador Dr. João Durval Carneiro — Ipuaçu, 02; Humildes, 01; Bonfim de Feira, 02; Jaguara, 01).

Concluída a fase exploratória, em agosto de 2015, foi possível delimitar, precisamente, a amostra das escolas que possuem bibliotecas escolares para realização da segunda parte da pesquisa, ou seja, para realização das observações participantes, das entrevistas narrativas com professores e funcionários da BE e do grupo de discussão com alunos.

38 Do quantitativo de visitas feitas, apenas seis escolas (aproximadamente 2%) protelaram a marcação da visita. Uma das escolas que alegava não possuir vice-direção e que por isso havia sobrecarga de demandas solicitadas pela NTE, foi extinta a partir de 2015 e deixou de ser foco de investigação; nas demais, as dificuldades se deram ou por falta de agenda do gestor ou pelo impedimento de agendar devido à ausência deste no momento das ligações.



Mapa 2 – Localização do corpus da pesquisa
Fonte: Elaborado por Carelli, 2016.

A primeira fase da pesquisa foi de fundamental importância por representar a oportunidade de aprofundamento e delineamento das bases teórico-metodológicas, bem como por possibilitar a aproximação com as escolas estaduais do município de Feira de Santana, delimitando o *corpus* da pesquisa e estabelecendo as adesões para participação.

Na segunda fase, após a delimitação da amostra das escolas, foram utilizados como instrumentos de pesquisa o diário de campo (construído ao longo das visitas às escolas) — visando conhecer o fluxo cotidiano da biblioteca —, o acervo existente e seus movimentos de consultas e as práticas de leitura oferecidas e/ou desenvolvidas no espaço das bibliotecas. Feito esse inventário, traçamos critérios para selecionar os professores que participariam das entrevistas narrativas, com o intuito de conhecer as histórias e as práticas de leitura desses colaboradores da pesquisa, assim como delinear as práticas desenvolvidas no espaço da biblioteca escolar e conhecer as percepções sobre as contribuições desse equipamento pedagógico para aproximação dos alunos às práticas socioculturais de leitura.

É importante sinalizar que, conhecendo sobre a rotina das bibliotecas escolares que mantinham algum funcionamento, algumas escolhas precisaram ser feitas. Interessava-me conhecer as formas de registro de empréstimos e as estatísticas de buscas, ou melhor, saber o que buscavam os alunos quando visitavam as BEs, além de mapear as práticas de leitura que a escola desenvolvia com foco na formação de leitores, momento fértil durante as andanças, que nos impulsionou à elaboração da cartografia de leitura para apresentar as interfaces entre as condições de funcionamento das bibliotecas escolares e as histórias e encontros dos jovens com a leitura.

Das observações participantes, cuidadosas, sutis, porém atentas, foram emergindo contextos, práticas e, consequentemente, escolhas. De posse dos dados e informações recolhidas, foram estabelecidas como critério para compor o *corpus* da pesquisa as bibliotecas escolares que apresentavam minimamente um funcionamento. Delimitamos como funcionamento mínimo as BE que possuíam um funcionário específico para mantê-las abertas para atender e efetuar empréstimos domiciliares ou para consulta local; apresentação e/ou divulgação do acervo; orientações de estudos, entre outros, aos alunos, professores e/ou comunidade externa. Das 76 escolas visitadas e mapeadas, apenas 16 atenderam ao critério definido.

Essas informações foram essenciais para a elaboração do que denominei Cartografia de Leitura: o levantamento de retiradas e buscas pelos alunos do acervo das bibliotecas. Como pôde ser observado, das 16 escolas que compõem o *corpus* da pesquisa, apenas 9 construíram a Cartografia de Leitura, conforme tabela abaixo.

Tabela 1 – Registro de retiradas na BE em 2015

Escolas que possuem BE em funcionamento	**Dispõe de registros referente a 2015**	**Não dispõe de registro referente a 2015**
Colégio Estadual Coriolano Carvalho (PP)		

continua

Colégio Estadual Georgina de Mello Erismann (PP)		
Colégio Estadual Juiz Jorge Farias Góes (MP)		
Escola Padre Giovanni Ciresola (MP)		
Escola Ubaldina Régis (MP)		
Colégio Estadual João Durval Carneiro (GP)		
Colégio Estadual José Ferreira Pinto (GP)		
Colégio Estadual Polivalente de Feira de Santana (GP)		
Colégio Estadual Profa. Maria José de Lima Silveira (GP)		
Colégio Estadual Teotônio Vilela (GP)		
Centro Integrado de Educação Assis Chateaubriand (PE)		
Colégio da Polícia Militar (PE)		
Colégio Estadual General Osório (GP)		
Colégio Estadual Georgina Soares Nascimento (GP)		
Escola do Centro de Assistência Social Santo Antonio – ECASSA (GP)		
Instituto de Educação Gastão Guimarães (GP)		
Total	**09**	**07**

Fonte: Elaboração própria.

Dentre os critérios estabelecidos para definir a escolha dos entrevistados ao longo da pesquisa, tomei como parâmetro as visitas e as vivências nos espaços das escolas e das BE. Durante minha permanência nes-

ses espaços, basicamente nas escolas que tinham suas bibliotecas com algum funcionamento, foi possível observar as rotinas (presença ou não de pessoas na BE, modos de entrada e permanência nesses espaços), além de escutar e dialogar sobre as práticas de leitura que ora acontecem no espaço da BE, ora na escola. Essas informações foram decisivas para uma aproximação mais densa com as escolas que desenvolviam práticas com foco na formação de leitores.

A primeira visita tinha como objetivo mapear a existência das BEs e suas condições de funcionamento. Para tal fim foi aplicado um questionário que objetivou conhecer dados referentes ao perfil das escolas, da infraestrutura, do quadro administrativo, pedagógico e técnico, além de informações específicas sobre o funcionamento da biblioteca e as práticas pedagógicas voltadas à formação de leitores.

Ao passo que sistematizava os dados gerados pelos questionários, algumas curiosidades, singularidades e evidências se anunciavam. Dentre elas havia uma que muito me inquietava: por que um número grande de bibliotecas, mesmo com a existência de um espaço físico específico, permanecia fechada? Quanto às singularidades, apresento duas que muito me chamaram a atenção. A primeira foi a existência de um anexo de biblioteca na sala da gestora como alternativa para manter o fluxo de leitura e de empréstimo do acervo, mesmo sem a presença de um funcionário específico, para manter a BE em funcionamento, e a segunda foi a iniciativa da escola em escutar os alunos sobre quais livros gostariam de ler e ainda levar estudantes para a livraria para auxiliar na aquisição do material. E, como evidências, poderia elencar algumas iniciativas, mas priorizo aqui a importância da Gestão Participativa na construção de uma cultura escolar que prima pelo diálogo, participação, escuta, decisão compartilhada e práticas pedagógicas com foco na formação de cidadãos leitores. Essas questões serão debatidas e aprofundadas posteriormente.

COLABORADORES DA PESQUISA: POR UMA RELAÇÃO DE CUMPLICIDADE

A vivência da/na pesquisa na perspectiva etnográfica vai nos revelando percepções, sentimentos, achados. Nunca estamos sós. Somos, como

nos diz o poeta Gonzaguinha, "as marcas das lições diárias de outras tantas pessoas". E assim, surpreendentemente, vão se agregando pessoas e realidades, mas também idiossincrasias de um lugar e de uma experiência educacional. Como o objetivo era desvelar até que ponto a concepção de BE que perpassa o cotidiano das escolas contribui para o processo de formar leitores, fomos, ao longo do processo, como num mosaico, revelando e descrevendo contornos e condições materiais e de funcionamento das BE, conhecendo, por meio de observações e diálogos, as percepções dos professores e alunos sobre o papel da biblioteca na formação leitora dos alunos e ainda registrando e mapeando as experiências de leitura desenvolvidas nas bibliotecas escolares ou articuladas com elas e o impacto dessas experiências para a formação de leitores[39].

Ressalto que uma investigação que se propõe a dar visibilidade ao papel e ao lugar que a biblioteca escolar ocupa na formação leitora dos alunos torna-se relevante pela inexistência de pesquisa ou estudos mais sistematizados sobre a atual situação das bibliotecas escolares da rede estadual no município de Feira de Santana, bem como por almejar contribuir para a elaboração de políticas públicas e ações com foco na formação de leitores e propiciar maior aproximação da UEFS com a Educação Básica.

Aliando-me às ideias defendidas pelos estudiosos da História Cultural e História da Leitura, que compreendem a importância de visibilizar práticas, histórias e sujeitos que historicamente estiveram à margem, portanto invisíveis, buscamos uma relação dialógica com essas pessoas de carne e osso que produzem diuturnamente seus modos de fazer o processo educativo nas escolas públicas estaduais de Feira de Santana. Assim, aproximei-me das escolas, consequentemente de seus protagonistas e responsáveis, na tentativa de conhecer o cenário atual das escolas públicas, no tocante às condições de funcionamento e às vivências que alimentam o dia a dia da cultura escolar.

39 Indico a obra *Círculo de leitura no ensino médio: vivências e recepções com o texto literário* (SILVA, 2020) e a pesquisa *Um clube de leitura na "melhor escola da galáxia": expedições literárias no Colégio Estadual Juiz Jorge Faria Góes* (ALBUQUERQUE, 2020).

Visitei, conforme anotado anteriormente, todas as escolas estaduais de Feira de Santana. Era comum ser recebida por um dos gestores (diretor(a) ou vice) ou pela coordenação pedagógica. Encontrei, ao longo da pesquisa, boa receptividade pelos sujeitos das escolas. O fato de ser, além de pesquisadora em ação, ex-aluna do curso de Pedagogia e atualmente docente da UEFS contribuiu significativamente para melhor inserção e recepção nas escolas. Primeiro porque encontrei no dia a dia da pesquisa muitos colegas oriundos do curso de Pedagogia e de muitas outras licenciaturas que haviam cursado num período contemporâneo ao meu, além de já ter estabelecido vínculos com algumas escolas, tanto pela relação das vivências dos estágios supervisionados da UEFS quanto por ter coordenado a Feira do Livro por várias edições e estabelecer com as escolas parcerias importantes para concretização desse evento.

Como diz o poeta João Cabral de Melo Neto, "um galo sozinho não tece uma manhã". Buscamos, assim, interagir com os protagonistas que constroem e descontroem o fazer pedagógico e, a partir desses encontros, compreender as nuances e idiossincrasias da tessitura escolar.

A intenção da pesquisa era dialogar com os diferentes sujeitos e segmentos que compõem e constroem a vida da/na escola. Tornaram-se colaboradores e parceiros diretos dessa investigação uma diretora e um vice-diretor escolar, seis professoras, dois funcionários e onze alunos.

A gestora Flávia Almeida de Araújo, formada em Letras Vernáculas pela UEFS, é funcionária efetiva da rede estadual de ensino da Bahia desde 2008. Sua relação com a escola iniciou-se quando foi aluna da referida escola no ano de 1993. Posteriormente, retornou à escola como estagiária do curso de Letras Vernáculas, onde atuou no período de 1996 a 1998. Atualmente é professora exclusiva da rede estadual, com carga horária semanal de 40 horas.

O vice-diretor, professor Fellipe Freire de Abreu, é formado em Licenciatura em Educação Física pela UEFS. Atua 20 horas como vice-diretor e as demais 20 horas como professor de Educação Física e Educação Desportiva da escola. Possui vínculo efetivo com a rede estadual e atua exclusivamente no colégio estadual Juiz Jorge Faria Góes.

Vejamos as seis professoras que integram o *corpus* de pesquisa:

Professora 1: Danyelle Lima Araújo Moura, formada em Licenciatura em Matemática pela UEFS, é funcionária efetiva da Rede Estadual

de Ensino da Bahia desde 2011, possui 20 horas semanais na Escola Estadual Juiz Jorge Faria Góes e tem vínculo com a Rede Municipal de Ensino do município de Feira de Santana desde 2008, com carga horária semanal de 20 horas. Atua na escola lecionando as disciplinas Matemática e Letramento Matemático.

Professora 2: Paloma de Almeida Araújo, formada em Licenciatura em História pela UEFS e é especialista em Educação pela UNEB, é funcionária efetiva e exclusiva da Rede Estadual de Ensino da Bahia desde 2003, possui 40 horas semanais no CEJJFG, atua na escola lecionando as disciplinas História e Direitos Humanos. Durante a pesquisa, assumia a articulação dos professores.

Professora 3: Raquel Rabello Silva, formada em Licenciatura em História pela UEFS (2013), é funcionária efetiva e exclusiva da Rede Estadual de Ensino da Bahia desde 2013, possui 40 horas semanais no CEJJFG. Atua na escola lecionando História.

Professora 4: Flávia Maria Pires Lima Vitório, formada em Licenciatura em Biologia pela UEFS (2002), é mestre em Ecologia pela UFBA (2005). É funcionária efetiva e exclusiva da Rede Estadual de Ensino da Bahia desde 2013, possui 40 horas semanais no CEJJFG. Atua na escola lecionando Ciências; Educação Científica e Biologia.

Professora 5: Silvana Gardênia da Silva Souza do Nascimento, formada em Licenciatura em Letras Vernáculas pela UEFS (2003), é especialista em Estudos Linguísticos e Literários pela UFBA (2006). É funcionária efetiva e exclusiva da Rede Estadual de Ensino da Bahia desde 2004, possui 40 horas semanais no CEJJFG. Atua na escola lecionado Língua Portuguesa nos 6º, 7º e 9º anos.

Professora 6: Alice Gomes Azevedo de Almeida, formada em Licenciatura em Pedagogia pela UCSAL e é especialista em Coordenação Pedagógica pela mesma instituição. É funcionária efetiva e exclusiva da Rede Estadual de Ensino da Bahia desde 1993, possui 20 horas semanais. Atua na escola Padre Giovanni Ciresola lecionando na classe de 1º ano do Ensino Fundamental I.

Os demais colaboradores são funcionários da biblioteca escolar:

Funcionária 1: Vera Lúcia Assis, com formação em Ensino Médio. É funcionária vinculada às empresas de terceirização, sendo o seu con-

trato de trabalho temporário. No entanto, atua na Escola Estadual Georgina Erismann sempre com atribuições voltadas à biblioteca da escola.

Funcionário 2: Redivaldo Ribeiro de Souza Silva, formado em Pedagogia pela Faculdade Leonardo Da Vinci e Pós-graduação em Psicopedagogia. Sendo funcionário vinculado às empresas de terceirização, seu contrato também é temporário. No entanto, atuou no Instituto de Educação Gastão Guimarães com atribuições voltadas à biblioteca da escola.

Os estudantes: Foram onze alunos convidados para vivência do grupo de discussão e/ou das narrativas de suas histórias de leitura. Suas identidades foram mantidas em sigilo, portanto, trataremos aqui com nomes fictícios escolhidos por cada um individualmente: Ruth, Morgana, Ana Júlia, Thalita, Maju, Margot, Catarina; Dom Quixote, Harry, Aron, Pequeno Príncipe. São jovens na faixa etária de 14 a 21 anos, sendo quatro do sexo masculino e sete do sexo feminino. Quanto à opção religiosa, quatro declararam ser evangélicos; três católicos e quatro sem religião definida, mas fizeram questão de dizer que têm fé em Deus. Todos os jovens declararam não trabalhar no turno oposto ao que estudam. Quanto às classes em que estudam, temos três estudantes cursando o 3º ano do Ensino Médio, um no 2º ano; seis no 1º ano e um no 9º ano do Ensino Fundamental II.

Para o processo de escuta com os estudantes, optamos pelo Grupo de Discussão. Tal como defendem Weller e Pfaff (2013, p. 57), "[...] os entrevistados passaram a ser vistos, a partir de então, como representantes do meio social em que vivem e não apenas como detentores de opiniões". Não nos interessava apenas saber o que pensavam sobre o uso da biblioteca e o porquê de suas ações; buscávamos escutá-los atentamente e conhecer suas percepções, suas histórias e vivências leitoras no interior da instituição a fim de compreender se as práticas de leitura oportunizadas pela escola e pela biblioteca contribuíam para a formação do aluno leitor. Tratando-se de uma pesquisa de inspiração etnográfica, o *estar* no campo (escola) nos coloca diariamente no encontro com o não previsto, não pré-definido e, assim, diante da necessidade de revisão de instrumentos, de olhares e de "verdades". O campo, como define Agier (2015, p. 10), "[...] é como a terra: que se afofa, que se tritura, que se sente, que se trabalha"; portanto, ao me imiscuir na terra extremamente

fértil que é o campo da escola, fui percebendo que precisava investir em escutas individuais a fim de conhecer melhor as trajetórias leitoras dos alunos. Nasce do campo a necessidade de incluir, como novos instrumentos de recolha de informações, as histórias de leitura dos alunos, feitas individualmente.

Nesta obra apresentamos vozes, relatos, percepções e histórias de estudantes de três escolas selecionadas do *corpus* de investigação no tocante às escutas. Estudantes de escolas diferentes, mas que apresentaram elementos comuns dentre as 16 escolas que mantêm a biblioteca em funcionamento. Alunos que, ao longo do trabalho de cartografia de leitura das bibliotecas escolares, se destacaram ou pelo número de livros retirados do acervo da BE no ano de 2015 (ano referência para construção da cartografia) ou pela indicação da escola como alunos leitores, ou ainda, tomando de empréstimos a expressão de Agier (2015), como informantes privilegiados, no caso específico desta pesquisa, por serem estudantes que estabelecem com a leitura e com a biblioteca escolar o que denominou um dos selecionados como "um caso de paixão".

ENTRE-LINHAS DAS BIBLIOTECAS ESCOLARES DA REDE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA

A concepção de biblioteca escolar, como já afirmamos nesse estudo, perpassa por fatores históricos, políticos e culturais. Mas, conforme define Beltrão (2022):

> A biblioteca escolar constitui parte integral do sistema educativo e participa de seus objetivos, metas e fins. Permite o fomento da leitura e a formação científica dos estudantes, formando-o para aprendizagens permanentes e estimulando a criatividade. Apoia os docentes em sua capacitação e lhes oferece informações que auxiliam na realização de aulas. Três são os elementos essenciais para o seu funcionamento: acervo bem selecionado e atualizado; ambiente físico adequado e acolhedor; e um mediador, que

> pode ser representado pelo bibliotecário e pelo professor. (BELTRÃO, 2022).

A presente concepção de biblioteca escolar já iluminava os anseios da pesquisa. Por isso, foi intenção imiscuir no contexto das escolas públicas estaduais de Feira de Santana a fim de investigar aspectos gerais das escolas e, mais especificamente, me inserir na realidade das bibliotecas escolares, na tentativa de inventariar as condições de infraestrutura, funcionamento, acesso (alunos e comunidade externa), atendimento ao público, acervo existente, equipamentos disponíveis, práticas, rotinas e representações de professores, funcionários e alunos sobre a concepção de biblioteca escolar e o papel desta na formação leitora dos alunos.

A relevância da construção de um perfil das BE da rede estadual de ensino de Feira de Santana se justifica pela ausência de dados sistematizados, tanto por parte da NTE, conforme depoimento da gerente da época, quanto nas pesquisas sobre a realidade das escolas estaduais no que se refere à existência das bibliotecas escolares e a como efetivamente vem acontecendo o seu funcionamento.

De posse desse inventário, tornou-se possível um olhar mais crítico e propositivo sobre as reais condições de existência e funcionamento desses espaços. Após traçar o perfil das BE, foi possível definir, com mais rigor, o *corpus* da pesquisa no que tange à seleção das escolas e, posteriormente, à aproximação com professores e funcionários que participaram das entrevistas narrativas e grupo de discussão dos alunos e entrevistas individuais com alunos.

O perfil das escolas da rede estadual de Feira de Santana, no tocante à situação das bibliotecas escolares, está assim constituído: 16 bibliotecas escolares em funcionamento; 46 bibliotecas escolares fechadas; 11 escolas sem bibliotecas escolares; e 03 escolas com atendimentos especiais.

O cenário encontrado revela uma situação preocupante. As escolas da rede estadual de ensino estão assim distribuídas: 08 situadas nos distritos rurais e 68 no distrito sede do município. Das 08 escolas instaladas nos distritos, temos:

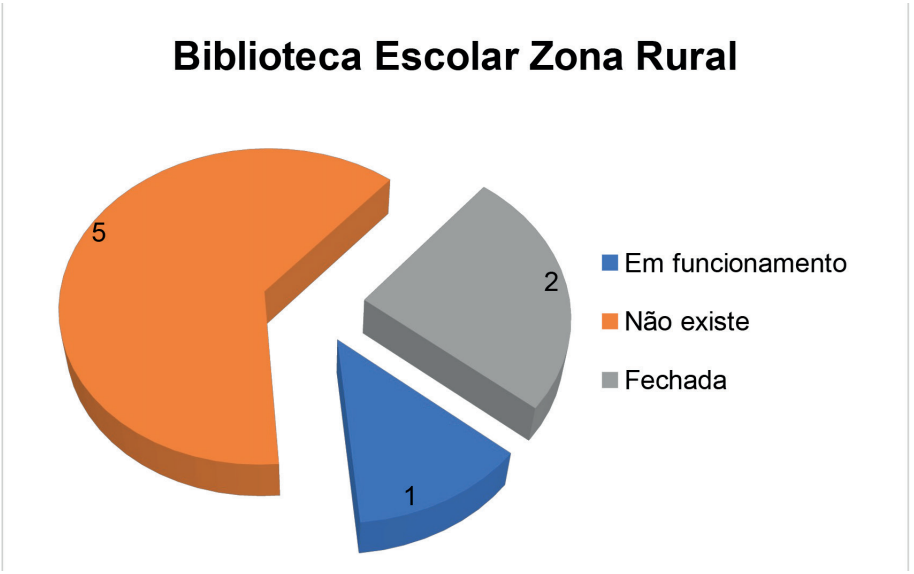


Gráfico 1 – Situação das bibliotecas escolares na zona rural
Fonte: Elaboração própria.

Conforme o Gráfico 1, identificamos apenas uma biblioteca na zona rural que mantém o funcionamento regular, ou seja, possui um funcionário que abre as portas a fim de que o público escolar possa utilizar e tomar de empréstimo o acervo. Duas escolas mantêm as bibliotecas fechadas e cinco não possuem bibliotecas, apenas dispõem de um pequeno acervo, proveniente do PNBE, mas não há espaço físico que comporte a instalação de uma BE.

No distrito sede do município, a situação encontrada não é diferente. Das 68 escolas existentes, 15 possuem bibliotecas em funcionamento, 06 não possuem bibliotecas (nem mesmo há o espaço físico) e 44 permanecem fechadas. Há ainda 03 que possuem um funcionamento especial[40], conforme abaixo.

40 São denominadas Funcionamento Especial, nesta pesquisa, as instituições da rede estadual que possuem atendimento especializado como os Centros de Apoio Pedagógico.

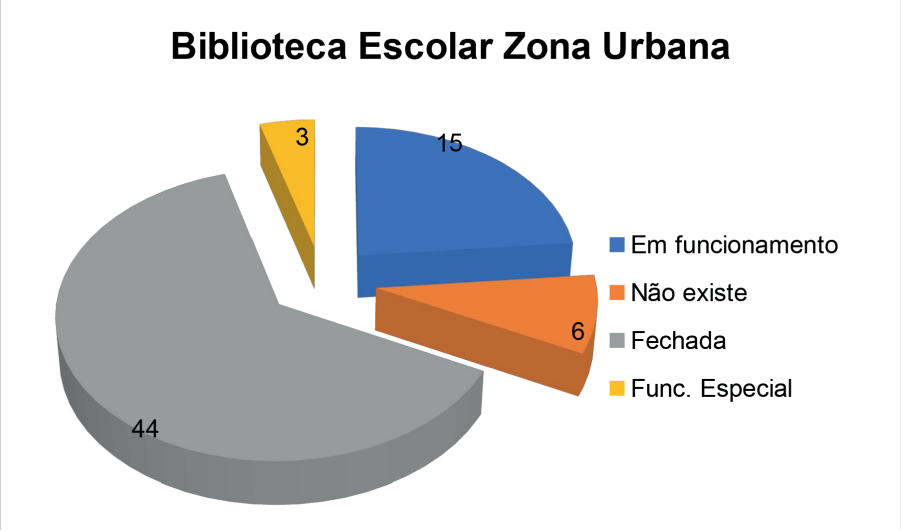


Gráfico 2 – Situação das bibliotecas escolares na zona urbana
Fonte: Elaborado própria.

Analisando brevemente os dados apresentados, é possível afirmar que as BE não têm ocupado, na cultura escolar, um lugar de prestígio. Para Sanches Neto (1995, p. 31), "[...] a biblioteca não pode ser vista como um lugar secundário do estabelecimento escolar. Ela é o cerne do ensino e, como tal, deve ocupar uma localização privilegiada". Esse debate ganha força principalmente quando percebemos que, na grande maioria das escolas públicas, as áreas das BE não foram incluídas nas arquiteturas das escolas — geralmente são espaços adaptados e nem sempre com as condições adequadas. A implantação da biblioteca vai acontecendo ao sabor dos desejos e interesses manifestos pelos gestores escolares que priorizam ou não a existência ativa desse equipamento, sem maior investimento da Secretaria de Educação do Estado.

No caso de Feira de Santana, nas escolas desta pesquisa, o que vem sendo desenhado é uma presença muito tímida das BE no cotidiano e na cultura escolar. Cultura escolar é entendida aqui como um conjunto de normas e práticas que colaboram para a transmissão de conhecimentos e a incorporação pelos sujeitos de comportamentos e condutas (JULIA, 1995; VIDAL, 2005). Ao visitar as escolas, percebemos que normal-

mente as BEs ficam distantes das áreas de maior circulação dos alunos, não há divulgação e incentivo para seu uso e, na sua grande maioria, permanecem trancadas ao longo do ano letivo. Considerando que 46 bibliotecas ficam fechadas (60,52%) e que em 11 escolas nem sequer há bibliotecas (14, 47%), então o percentual de escolas em que as bibliotecas não cumprem efetivamente o seu papel social e educacional chega a 74,99%. Ressalto que não é difícil encontrar as BEs em final de corredor, em salas localizadas na área externa da escola, fechadas por grades e cadeados, sem falar que, por vezes, o local que deveria abrigar uma BE funciona como depósito de cadeiras, de livros didáticos, computadores e outros equipamentos em desuso. Considerando a necessidade crescente de investir em políticas mais efetivas de formação de leitores, haja vista o desempenho abaixo do esperado pelos nossos jovens, não apenas nas avaliações institucionais, como também nas interações sociocomunicativas do dia a dia, termos o percentual de 21,07% das bibliotecas funcionando é significativamente baixo.

São inúmeros os problemas elencados pelos gestores quando o assunto é a biblioteca escolar. Muitos atribuem como causa prioritária para o não funcionamento a ausência de funcionários específicos. Faltam bibliotecários de formação na rede estadual de Feira de Santana, bem como há dificuldade de remanejamento dos funcionários que são contratados por empresas prestadoras de serviços ao Estado para assumirem tarefas nas bibliotecas. Dentre outras dificuldades apontadas, está a nítida falta de articulação entre as atividades desenvolvidas pelos professores das mais variadas áreas e a potencialidade inerente ao acervo disponível na biblioteca. Portanto, é imperioso escutar dos próprios sujeitos que vivem e fazem o cotidiano da escola o que pensam sobre o papel da BE e suas expectativas acerca desse equipamento pedagógico e cultural.

Compõem o *corpus* da pesquisa as escolas que possuem BEs em funcionamento. Assim, foram identificadas, após o mapeamento das condições e funcionamento das BE (realizado no período de junho de 2014 a agosto de 2015), 16 escolas aptas para participarem do segundo momento da pesquisa, que consiste na realização das entrevistas narrativas (com professores, gestores e funcionários das BEs) e o grupo de discussão com alunos.

O processo de mapeamento das unidades escolares surgiu da necessidade de conhecer *in loco* a existência ou não de BE[41], identificar quais são atualmente as condições e o funcionamento dessas bibliotecas, além de coletar informações inerentes à estrutura física das escolas e das bibliotecas e do corpo pedagógico da escola. A presença nos ambientes escolares revela, como defende Cavalleiro (2013), muito mais do que os aspectos culturais do processo de ensino e aprendizagem, posto que as relações nesses ambientes são sempre impregnadas de aspectos das relações sociais mais amplas. Assim os dados coletados não expressam apenas números, imprimem preocupações, inquietações, visibilizam formas e modos de fazer o cotidiano (CERTEAU, 1997) e a cultura escolar.

A presença no interior das escolas e das bibliotecas foi uma decisão de fundamental importância, pois passamos a vivenciar as rotinas e as práticas escolares. O trabalho de pesquisa é singular e revelador. E foi assim a afirmação de um professor da Educação Básica ouvida durante a pesquisa de campo em uma das escolas pesquisadas. Ao se aproximar de mim e indagar sobre o que eu fazia na biblioteca (no momento estava construindo a cartografia do que leem os alunos da escola pública), apresentei brevemente a minha pesquisa e ele afirmou que "uma pesquisa sobre as bibliotecas escolares é bastante reveladora". Para este professor, a biblioteca da referida escola em que trabalhava esteve fechada por aproximadamente 13 anos, e só em 2014, após várias demandas, voltou a funcionar para atendimento aos alunos. Mas, na opinião do professor, o espaço da biblioteca escolar é normalmente utilizado para atividades que cerceiam a participação dos alunos, revelando sutilmente percepções sobre o papel da BE na formação dos alunos. No trabalho de campo isso pôde ser confirmado, pois no espaço da BE desta escola muitas atividades acontecem, como, por exemplo: na semana que antecede e na semana de realização de provas, a BE fica interditada para uso dos alunos, pois acaba funcionando como espaço de mecanografia, onde as provas são grampeadas, organizadas e distribuídas por classe. Presenciei um trabalho coletivo entre alguns professores na execução dessa tarefa

41 Durante a primeira visita ao NTE, a gestora admitiu não possuir informações precisas sobre a existência e o funcionamento das bibliotecas escolares, reafirmando a necessidade de conhecer *in loco* todas as escolas da rede estadual.

de organização das provas, mas o funcionamento da BE para uso dos alunos e/ou comunidade fica impedido. Considerando que são quatro unidades avaliativas ao longo do ano, e a cada unidade a biblioteca fica fechada por duas semanas, logo é possível concluir que, durante aproximadamente dois meses no ano, há interdição para o acesso à biblioteca pelos alunos.

Considerações como essas não foram restritas a uma única escola. Muitos professores, curiosos com a minha presença no espaço da biblioteca, se aproximavam e indagavam sobre o meu objetivo na escola. E, ao apresentar o meu objeto de investigação, eram unânimes em afirmar a importância do estudo e a necessidade de dar maior visibilidade ao descaso que as BE estão sofrendo. Essas opiniões manifestadas ocorreram durante o trabalho de campo. Como visitei as 16 bibliotecas ao longo de mais de um ano, e algumas com maior frequência (em virtude de um cronograma de atividades de leitura previsto), era comum encontrar professores e alunos durante o tempo que eu permanecia no espaço.

Quanto ao tempo de fechamento da BE, conforme depoimento do professor supracitado, uma análise possível é que uma biblioteca que foi mantida fechada por mais de uma década acaba impactando nas práticas e modos de ler dos sujeitos que constroem e vivem a escola. Estamos diante de práticas sonegadoras do direito à leitura (CANDIDO, 2011). A sonegação ao direito à leitura pode acontecer de diversas formas: pela ausência de livros e de outros objetos culturais, pela impossibilidade de acesso e — o mais grave, em se tratando de uma instituição de ensino que tem como objetivo a formação de leitores — pela ausência de uma política efetiva de formação de leitores, tanto no âmbito da Secretaria de Educação do Estado quanto no cotidiano das escolas. A negação do direito à leitura torna-se mais grave e até mesmo inadmissível quando os aparatos físicos e materiais já foram minimamente assegurados (MONTUANI, 2012; PAIVA, 2012).

A ausência de uma política efetiva de formação de leitores pode ser percebida pelos dados encontrados a partir da cartografia de leitura dos alunos de uma das escolas pesquisadas. Das nove classes do Ensino Fundamental II (3 de 6ª; 3 de 7ª e 3 de 8ª), com 310 alunos matriculados no turno matutino, foram registrados apenas 29 alunos que retiraram livros da BE no ano de 2015, conforme pode ser visualizado nas tabelas abaixo.

Tabela 2 – Número de alunos do Ensino Fundamental II que retiram livros na biblioteca da escola

Série	Alunos matriculados	Alunos que retiram livros	Percentual de retirada por classe
6.ª A	35	00	0%
6.ª B	28	03	10,7%
6.ª C	30	03	10%
7.ª A	40	14	35%
7.ª B	36	04	11%
7.ª C	33	00	0%
8.ª A	35	00	0%
8.ª B	35	01	2,85%
8.ª C	38	04	10,5%
	310	**29**	**Média de 9,35%**

Fonte: Elaboração própria.

A realidade do Ensino Médio nesta mesma escola não destoa completamente do Ensino Fundamental. O índice de retirada de livros na biblioteca é muito baixo. Apenas em uma das 20 turmas do Ensino Médio o índice de alunos que retiraram obras em 2015 chegou a 30%. E, se considerarmos que "[...] as novas proposições do Governo Federal para o Ensino Médio têm o objetivo de elevar o índice de conclusão do Ensino Médio regular para o patamar de países mais desenvolvidos" (JAHN, 2011, p. 29), esses dados nem de longe são considerados suficientes para tais pretensões.

Tabela 3 – Número de alunos do Ensino Médio que retiram livros na biblioteca da escola

Série	Alunos matriculados	Alunos que retiram livros	Percentual de retirada
1.º A	40	02	5%
1.ª B	40	04	10%
1.ª C	40	11	27,5%
1.ª D	40	01	2,5%
1.ª E	40	02	5%

continua

1.ª F	40	06	15%
1.ª G	40	06	15%
1.ª H	40	03	7,5%
2.ª A	39	05	12,82%
2.ª B	39	04	10,25%
2.ª C	39	12	30,76%
2.ª D	38	08	21 %
2.ª E	38	00	0%
2.ª F	39	11	28,20%
2.º G	38	06	15,78%
3.º A	40	11	27,5%
3.º B	21	03	14,28%
3.º C	35	04	11,42%
3.º D	40	11	27,5%
3.º E	33	08	24,24%
	771	**118**	**Média de 15,30%**

Fonte: Elaboração própria.

A realidade das escolas públicas do município de Feira de Santana, no que se refere ao recebimento de obras literárias enviadas pelo Governo Federal, não difere das demais escolas do território nacional. É sabido que houve, no país inteiro, nos últimos anos, uma política de distribuição de livros nas escolas através do PNBE[42], programa este que tem como objetivo principal democratizar o acesso de obras da literatura brasileira e estrangeira aos professores e alunos da escola pública, além de materiais de pesquisa e de referência. Sendo assim, o problema de acesso aos livros e de seu usufruto não é mais pela inexistência de condições materiais. Mesmo as 11 escolas que não dispõem de espaço próprio para funcionamento da BE possuem um acervo mínimo recebido pelo PNBE. Desse modo, o argumento da não oferta de práticas de leitura por ausência de materiais impressos fica esvaziado.

42 Durante a pesquisa de campo, este era o programa de distribuição de livros às escolas/bibliotecas.

Considerando que as escolas dispõem de acervo, há que se pensar em políticas de formação de leitores e, consequentemente, em estratégias de dinamização desse acervo, ou melhor, em formas interessantes de utilização e aproximação dos alunos e demais membros da comunidade aos objetos culturais disponíveis, posto que, como afirma Cademartori (2012, p. 9), "[...] se a distribuição de livros nas escolas está consolidada, as iniciativas de acompanhamento, avaliação e pesquisa dos usos e efeitos desses livros na educação são poucas e assistemáticas". E, sendo assim, se já contemplamos em parte o abastecimento das escolas com um acervo mínimo, cabe então maior investimento no acompanhamento e avaliação de impacto desse programa no interior das escolas.

A vivência no cotidiano das escolas revelou a existência de um acervo que garante minimamente o desenvolvimento de ações de fomento à leitura. No entanto, há outros problemas que, se não impedem, em muitos casos dificultam a manutenção das BE. Um dos problemas mais apontados pelos gestores para justificar o não funcionamento foi a inexistência de um funcionário específico para atuar na BE, ou seja, não há bibliotecários atuando nas escolas da rede estadual de Feira de Santana, e os funcionários que atuam em algumas BE contratados por via de terceirização, além de não possuírem uma formação específica para atuar, também sofrem com a rotatividade inerente ao tipo de vínculo empregatício. Há, ainda, segundo os gestores, uma tímida proposição dos professores para usufruto dos materiais disponíveis. Afirmaram alguns gestores que há professores que desconhecem o acervo existente na escola, principalmente porque não buscam inteirar-se do que a escola dispõe: "Eu tenho professor na escola que nunca visita a biblioteca. E não é por falta de divulgação do material que chega. O que se percebe é que cada vez mais os professores priorizam menos a leitura. O que evidencia o desinteresse pela leitura ou falta de hábito, o que é lastimável" (Diário de campo/conversa informal com gestora durante pesquisa de campo).

No diagnóstico sobre as bibliotecas escolares, buscamos conhecer as ações que são realizadas pelos gestores das escolas no sentido de dar conhecimento à equipe da instituição sobre o recebimento do acervo enviado pelo PNBE. A única estratégia citada foi a socialização do material recebido em reuniões de Atividades Complementares (AC). Sa-

bemos que socializar o acervo em reuniões é importante, mas apenas isso não garante um trabalho efetivo com a leitura. O que percebemos e presenciamos em algumas escolas é que há ações isoladas de uso do acervo da biblioteca, mas não uma política de formação de leitores, ou melhor, não estão asseguradas, no projeto pedagógico das escolas, ações interdisciplinares que tematizem a formação de leitores, conforme alguns depoimentos dos gestores.

Em entrevista com funcionários das bibliotecas, foi reafirmado o pouco conhecimento sobre o PNBE. Ao ser indagado sobre o programa e a sua gestão na escola, o sr. Redivaldo Silva afirmou:

> Não, eu não conheço profundamente, nem entraria nesse assunto, porque não conheço profundamente, conheço superficialmente os livros, os materiais que chegavam, mas não me aprofundei sobre os objetivos do programa. Quando chegavam as caixas, eu mostrava à direção e diziam que era para abrir, verificar, colocar o carimbo, no caso de livros paradidáticos, e os mais voltados para o professor. (Entrevista/ Funcionário da BE em 14/04/2016).

A fala do funcionário da BE revela que ainda há um hiato entre os objetivos apregoados no Programa e as práticas cotidianas em algumas escolas:

> Promover o acesso à cultura e o incentivo à leitura nos alunos e professores por meio da distribuição de acervos de obras de literatura, de pesquisa e de referência; fornecer aos estudantes e seus professores material de leitura variado para promover, tanto a leitura literária, como fonte de fruição e reelaboração da realidade, quanto a leitura como instrumento de ampliação de conhecimentos, em especial o aprimoramento das práticas educativas entre os professores. (Portal do MEC, 2018).

Não há grandes investimentos no processo de divulgação das instituições, exceto a apresentação do material nas reuniões de AC, pois afirmou o funcionário que, ao recebê-lo, a orientação é carimbar e organizar nas prateleiras da biblioteca e, desse modo, não é possível afirmar que todos os professores e alunos tenham acesso e façam uso desse material.

Procedimento semelhante foi declarado pela sra. Vera Assis, que atua na BE da escola Georgina Erismann há 8 anos. Segundo ela,

> [...] quando os livros do PNBE chegam, primeiro a caixa de livros passa pela direção, depois vem para mim, eu informo ao professor, ao aluno, à medida que vão entrando aqui [...] eu informo os títulos, aqueles que se interessam pela leitura, eu já passo, sugiro títulos, às vezes até sem ter lido ainda, mas os que eu acho interessante eu indico. (Entrevista/Funcionária da BE em 10/03/2016).

Como frisou a funcionária, aqueles que visitam a BE têm acesso ao acervo, mas os demais, que pouco visitam, têm seu direito negado, afinal, a única forma de conhecer o acervo será indo à BE. Sendo assim, na percepção da funcionária,

> [...] a biblioteca teria que ser aberta, mas com divulgação, pois não é apenas ter uma biblioteca, é preciso informar a existência e dizer qual a sua função, como eu faço com os alunos aqui quando chegam no começo do ano; os novatos, eu digo "aqui vocês podem ler, podem levar para casa, vocês têm um prazo para ler, para trazer, precisam ter cuidado com o livro". Porque os alunos nos nossos dias preferem o acesso à internet, que é muito mais fácil, então se a gente não divulgar, não falar, é a mesma coisa que não existir. Se você não divulga, não fala que tem, não chama para experimentar, pois quando você fala, desperta a curiosidade de quem quer ler. (Entrevista/Funcionária da BE em 10/03/2016).

Desse modo, é possível afirmar a ausência, no interior das instituições, de orientações mais detalhadas sobre o PNBE para o funcionário que assume, quase que exclusivamente, a função de "guarda" dos livros que chegam. Assim tratado, o PNBE tem seu papel ofuscado e sua existência ainda pouco conhecida.

É importante salientar que, segundo os gestores, mesmo não mantendo as bibliotecas em funcionamento, se houver demanda dos alunos ou de professores por algum material para estudo ou pesquisa,

há orientação da gestão em facilitar o acesso e a retirada desses. No entanto, sabemos que as bibliotecas precisam ter um mínimo de organização para assegurar que as obras procuradas sejam encontradas, e, não havendo funcionários específicos para tal função ou com o mínimo de orientação sobre a catalogação do acervo, então encontrar o livro procurado é quase uma tarefa impossível. Das 76 escolas da rede estadual, apenas uma possui o acervo catalogado e digitalizado e um sistema de empréstimo eletrônico[43]. As demais, além de não revelar com precisão o tamanho do acervo, realizam o empréstimo por meio de cartões e registros em pastas ou folhas avulsas.

Como o sistema de empréstimo é feito manualmente – e, em muitos casos, não há um funcionário específico para realizar tal função –, há uma perda significativa do acervo, posto que não há geralmente controle e supervisão da devolutiva do item emprestado. Várias escolas admitiram que o acervo já foi maior em outras épocas, mas, com a falta de fiscalização por um funcionário especializado e com função específica para atuar no espaço, muitos livros não retornam à biblioteca, revelando a ausência de uma política de orientação aos alunos quanto ao cuidado e conservação dos livros utilizados. Foram encontradas escolas que, alegando justamente essa situação, optaram por manter o acervo trancado e assim não correr o risco de perdê-lo. Se recorrermos ao ditado popular, a situação beira a "se ficar o bicho pega e se correr o bicho come", pois como deve agir cada escola diante de tal situação?

Quando finalizada a primeira parte da pesquisa — mapeamento do funcionamento das bibliotecas (2014 até agosto de 2015) —, havia 18 escolas com funcionamento pleno ou parcial, mas, ainda em 2015, no segundo semestre, durante a pesquisa de campo para acompanhar o funcionamento e a vivência das práticas de leitura, duas escolas tiveram que fechar suas bibliotecas, uma por falta de funcionário (a que atuava precisou ser deslocada para a secretaria da escola) e a outra por falta

43 A escola que possui acervo catalogado tem enfrentado muitos problemas técnicos com a manutenção do computador, e por várias vezes não foi possível ser disponibilizado o levantamento das estatísticas das retiradas de livros pelos alunos.

de condições estruturais (estantes quebradas, iluminação inadequada, presença de cupim, entre outros).

Ao mapear as condições de funcionamento e conhecer mais de perto as rotinas de funcionamento de algumas bibliotecas, apresentamos, no capítulo seguinte, um panorama sobre o que leem os alunos da rede estadual de Feira de Santana, numa tentativa de escrever uma cartografia de leitura das escolas que possuem as bibliotecas em funcionamento.

CARTOGRAFIA DE LEITURA: O QUE LEEM OS ALUNOS DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE FEIRA DE SANTANA

> "... eu sempre usei livro pra tanta coisa, que a coisa que mais me espanta é ver gente vivendo sem livro." Lygia Bojunga

Tomando o espanto de Bojunga em "ver gente vivendo sem livro" e as constantes assertivas de que os jovens não gostam de ler, intencionamos não apenas apresentar os achados oriundos da pesquisa de campo sobre as leituras desenvolvidas pelos alunos das escolas estaduais de Feira de Santana, como também, e acima de tudo, dar visibilidade aos movimentos e práticas de leituras que se configuram no cotidiano escolar. Mesmo que não tão expressivos, é possível afirmar que abrem, sim, perspectivas para novas possibilidades de encontros e travessias pelo mundo da leitura.

Cartografar as práticas, as escolhas e as representações de leitura dos alunos da rede pública estadual de Feira de Santana surgiu da minha curiosidade, durante o trabalho de campo, em conhecer e, consequentemente, visibilizar as histórias, as relações e os encontros dos jovens com a leitura, ancorando-se nos estudos da História Cultural, que se propõem a "[...] identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler" (CHARTIER, 1988, p. 16).

Cotidianamente, escutamos que os jovens não leem e que o número de livros lidos no Brasil (4,95)[44] é inferior a outros países, inclusive do continente americano, como Venezuela, México e Argentina. Isso sem

44 Dados disponibilizados pela 5ª edição da Pesquisa Retratos da Leitura no Brasil (2021). A pesquisa classifica em: Livros lidos inteiros 2,55, Livros lidos em partes 2,41 e Livros lidos no total 4,95, dado referente a todos os entrevistados durante a pesquisa. A média foi construída por livros lidos por habitante/ano.

falar da França (10), Espanha (10,3) e Portugal (8,5). Não há dúvida de que o índice de livros lidos/ano no Brasil é baixo, e que esse aprendizado da leitura tem sido relegado quase que exclusivamente como responsabilidade da escola, enquanto que, em países como Canadá, Finlândia e outros, as práticas leitoras são aprendidas principalmente no seio familiar.

Mesmo reconhecendo que os números apresentados correspondem à atual realidade no que tange à leitura, cabe a nós, pesquisadores do assunto, esquadrinhar o cotidiano e as histórias das pessoas comuns, como fazem os historiadores culturais, ao defenderem a importância de elencar novas questões para estudos, eleger novos métodos e fontes e, assim, "[...] descobrir a experiência literária dos leitores comuns" (DARNTON, 2010a, p. 124), na tentativa de desvelar suas práticas, suas escolhas, seus modos de ler e o lugar que a leitura ocupa nas vidas desses jovens. Dessa maneira, será possível "[...] escutar mais os leitores de carne e osso que temos diante de nós. Não apenas acerca das histórias que leram ou estão lendo, mas a respeito de si mesmos e de sua vida, de seu itinerário como pessoa" (SILVA; FERREIRA; SCORSI, 2009, p. 55).

E foi com firme propósito que me embrenhei nas bibliotecas escolares. Muito mais que uma curiosidade sobre como acontece o dia a dia das BEs, inquietava-me inventariar o que leem e o que buscam encontrar quando procuram a biblioteca.

UM ENCONTRO COM A BIBLIOTECA

Encontrar uma biblioteca, ser apresentado a esse espaço ou cair literalmente nele — podem ser variadas as formas ou artes de encontros, amorosos ou não, com a biblioteca escolar.

Luiz Ruffato (2014), ficcionista, poeta e cronista brasileiro, conta-nos que chegou à biblioteca por caminhos tortos, ou melhor, pelas paredes, pois, quando passou a estudar em uma escola em que se sentia completamente deslocado, optava por andar encostado nas paredes, e, em um desses dias, "[...] eu estava, como de hábito, me movendo pelas paredes quando, de repente, caio dentro de uma sala — era a biblioteca" (RUFFATO, 2014, p. 15). E os nossos alunos de escola pública, como

encontram a biblioteca? São apresentados, descobrem sozinhos ou são sonegados ao direito de usufruir desse espaço?

Na realidade brasileira, os dados sistematizados pelo Instituto Pró-Livro, através das cinco edições da pesquisa *Retratos da leitura no Brasil*, reafirmam que o encontro dos nossos alunos com a biblioteca acontece prioritariamente para responder a uma demanda escolar. Na última pesquisa (2021), dos estudantes entrevistados, 51% alegam como motivos para ir à biblioteca "ler livros para pesquisar ou estudar", reafirmando a forte concepção de biblioteca escolar apenas como espaço de estudo obrigatório. Mas, ao longo da pesquisa, histórias narradas pelos alunos apresentam outras percepções sobre a biblioteca. Para alguns jovens, a BE é o lugar possível para desvendar outros saberes, conhecer outros mundos.

Na fala de Ruth — aluna do 3º ano do Ensino Médio do Instituto de Educação Gastão Guimarães, "a biblioteca escolar é uma amiga, é para lá que eu vou quando estou triste, quando eu quero esquecer os problemas do dia a dia". Essa aluna reconhece na biblioteca sua morada afetiva, seu porto seguro, assim como Bachelard (1993), que na sua obra *A poética do espaço*, ao refletir sobre os benefícios mais preciosos da casa, afirma que "[...] a casa abriga o devaneio, a casa protege o sonhador, a casa permite sonhar em paz" (BACHELARD, 1993, p. 26). Essa parece ser também a busca de Ruth: andar por entre os livros, por entre palavras e possibilidades, na tentativa de encontrar refúgio para seus pensamentos, seu ócio e sua imaginação.

A biblioteca passa a ter outro significado para a vida dessa aluna, pois a concebe não apenas como lugar de pesquisa e resolução de demandas escolares, já que é associada a "uma amiga", um lugar para amenizar as tristezas, um lugar prazeroso para "passar o tempo":

> A biblioteca, para mim, eu acho que significa a arte de viver também, se você vive para algumas coisas, eu mesmo vivo para muitas coisas, e uma delas é ler. Se eu vivo para ler, então a biblioteca não é uma coisa, é como se ela fosse **uma amiga** minha, não uma coisa, mas um lugar onde você tem algo para pegar, para ler, pois **quando eu estou triste eu vou para lá** e fico olhando os livros que estão lá, para ver se tem algum que me interessa. Ou então para ver o que tem lá de novo, eu gosto de ficar lá dentro, até para **passar o tempo**. (Entrevista/Ruth 28/02/2016, grifo nosso).

Ruth expressou, durante a entrevista, que procura a biblioteca como refúgio, pois encontra nos livros a possibilidade de sair do mundo real em que a violência se faz assustadoramente presente. No entanto, deixa claro que sua busca está para além de uma leitura estritamente emocional, visto que não se resume, simplesmente, a afastar-se de uma realidade insuportável (MARTINS, 2003), mas encontrar no ato de ler a liberdade de escolhas, de pensamento, além de explicações sobre os conteúdos escolares.

A aluna, quando instigada a pensar sobre o significado da biblioteca para sua vida, faz uma defesa:

> **A biblioteca precisa existir**. Ela não é só um espaço que você pode demolir ou acabar de uma hora para outra. Ela deve existir porque tem gente que quer ir lá, **tem gente que quer ver o que está lá**, tem gente que quer buscar a biblioteca por alguma coisa ou para fazer alguma coisa, até mesmo para estudar; a biblioteca precisa existir porque **os alunos precisam estudar, precisam de novos conhecimentos, como eu não tenho ajuda eletrônica para fazer pesquisa, eu só tenho o celular, eu posso na biblioteca ver um livro que tem aquele assunto,** aquele determinado assunto e posso "xerocar" em algum lugar e aquilo ali vai me ajudar. A biblioteca é minha amiga que vai me ajudar. Ela deve existir por esse motivo. (Entrevista/ Ruth, 28/02/2016, grifo nosso).

A biblioteca se apresenta para Ruth como espaço de apropriação de conhecimentos, como oportunidade de acesso aos saberes historicamente construídos, principalmente para aqueles, como ela, em que as tecnologias da informação e da comunicação ainda não são realidades plenamente asseguradas. Mesmo reconhecendo que tem sido crescente a ampliação do acesso das famílias à internet, conforme estudos publicados pelo IBGE (2019)[45], a defesa da biblioteca escolar perpassa tam-

45 Segundo pesquisa do IBGE, "Entre os brasileiros com 10 anos ou mais de idade, a utilização da Internet subiu de 74,7%, em 2018, para 78,3%, em 2019, segundo dados coletados no período de referência da pesquisa". Disponível em: https://educa.ibge.gov.br/jovens/materias-especiais/20787-uso-de-Internet-televisao-e-celular-no-brasil.html. Acesso em: 10 jan. 2022.

bém pela necessidade de existência do espaço, um espaço físico que acolha, que oportunize e, assim, crie nos estudantes uma vinculação afetiva e efetiva com a busca dos saberes. A aluna faz, de forma contundente, a defesa de que "a biblioteca precisa existir" e afirma que "tem gente que quer ver o que está lá", reafirmando assim a necessidade de a BE manter um funcionamento regular, pois a contrapelo dos números oficiais que a população pouco frequenta, nesse espaço, quando oportunizado o acesso, as pessoas, ou por curiosidade ou por necessidade, querem "ver o que está lá".

Assim como Ruth, ao longo da pesquisa, escutei outros alunos que veem e compreendem a biblioteca como espaço de encontro, de transgressão e de aprendizagem. Transgressão por entender que a leitura tem o poder de suspender temporariamente o leitor da sua realidade e fazê-lo imaginar, sonhar, deleitar. Para Pequeno Príncipe, a leitura possibilita que "[...] eu saia da realidade do mundo [...], o mundo não está tão bom assim não para eu ficar por aqui. Aí eu faço isso, leio. Eu gosto de sair do normal". Como afirma Petit (2009, p. 147), "[...] a leitura é uma experiência singular e que, como toda experiência, implica riscos para o leitor e para aqueles que o rodeiam". Portanto, ao ler, nos colocamos abertos para novas experiências, para desconstrução de concepções, para dar asas à imaginação e, sem dúvida, para a ampliação de novas aprendizagens.

Morgana (aluna de 15 anos, 1º ano do Ensino Médio — CEJJFG) admite que "ler me tira da realidade, eu gosto de ler por causa disso". Afirma não saber qual o gênero literário que mais gosta, mas já havia lido, ainda no mês de abril de 2016, cerca de 20 livros para além das atividades escolares. Para ela, a escolha do que vai ler depende muito das indicações e do humor:

> Para escolher o livro que eu vou ler, geralmente vou na base de indicações, mas quando não é, oh! Eu não julgo muito o livro pela capa, mas eu dou uma olhadinha, nossa tá feia, aí eu vou ler a sinopse, eu leio a sinopse, se me chamar a atenção eu pego emprestado, leio o primeiro capítulo ou compro [...]. Mas eu leio a sinopse, se me chamar a atenção, foi! A série **Os Bridgertons** [...], eu olhei a capa, nossa, não

> gostei muito, comecei assim, "meu Deus, vou odiar esse livro", terminei o livro em dois dias. Aí já devorei os outros, já estou no quinto e achando que não iria gostar. Eu não consigo decidir por um gênero, porque eu sou uma pessoa muito, não sei como explicar, mas uma hora eu tô, às vezes não gosto muito de romance, só que tem hora que eu tô a fim de ler romance, mas aí o meu humor muda e tô a fim de ler **Games of Thrones**, matando todo mundo, guerra, medieval, só que tem hora que tô a fim de ler **Como eu era antes de você**, um romance drama, outro, comédia, eu não consigo me decidir, eu fico entre distopias, aventura, romance. (Entrevista/Morgana, 27/04/2016).

Os relatos das alunas nos colocam diante de um desafio também questionado por Petit (2009, p. 149): "Até que ponto um mediador pode influenciar um destino?" — tomando aqui como mediador todos aqueles que favorecem a aproximação dos leitores às diversas práticas culturais, sejam eles professores, bibliotecários, auxiliares de biblioteca, familiares, colegas, amigos vizinhos etc. Quando ouvimos dos alunos/leitores o papel que a biblioteca tem assumido em suas vidas pessoais, culturais e educacionais e a contribuição dos professores e gestores como mobilizadores de incentivos para o ato de ler, ao mesmo tempo que admitimos que nem tudo está perdido, pois há vida pulsante nas bibliotecas que existem, também nos questionamos o quanto as escolas descumprem seu papel social e político, que é o da oferta de um ambiente agradável, adequado e propício aos alunos para o encontro com o outro e com a leitura.

Mais uma vez, reafirmo que, em Feira de Santana, aproximadamente 79% das bibliotecas escolares não funcionam. Sendo assim, milhares de alunos matriculados na rede estadual têm seu direito à leitura e à literatura usurpado diariamente, têm sonegado no seu espaço escolar a oportunidade de descobrir a "[...] magia de vivenciar ou 'espiar' muitas vidas, sabedorias e emoções" (FAILLA, 2016, p. 19), pois não usufruem do acervo disponível e não vivenciam outras práticas e eventos culturais de leitura que a BE pode oferecer como alternativa para dinamização do próprio aparato disponível. Assim, o encontro amoroso ou obrigatório com a biblioteca fica postergado, e não podemos desconsiderar que, para

muitos, essa seria a única oportunidade de encontro, de acesso ao espaço da biblioteca.

A mais recente pesquisa *Retratos da leitura no Brasil* (FAILLA, 2021) revela que 68% da população investigada não frequenta a biblioteca, 14% usam raramente, 13% frequentam às vezes e apenas 4% admitem frequentar sempre. Esses dados revelam a urgente necessidade de a escola e as políticas públicas investirem em ações concretas de democratização e acesso ao espaço das bibliotecas e de práticas leitoras para a formação de leitores.

Ainda sobre as leituras e o seu potencial formativo, a aluna Morgana reconhece e admite a contribuição para o aprimoramento da sua escrita, inclusive mencionou que havia tirado uma boa pontuação na prova de Redação do ENEM (2015). Para ela, esse mérito deve-se à sua voracidade em ler e admite: "Quando eu cheguei aqui na 6ª série, eu não gostava de ler, lia por obrigação, para cumprir as atividades solicitadas". Em seguida, confessa: "Eu não consigo explicar o que acontece aqui no Juiz Jorge, só vivendo, sabe". Isso para se referir ao encantamento que vive no ambiente da escola e de como aprendeu a gostar de ler e a tornar-se leitora.

O comportamento dessa aluna tem chamado a atenção na escola pelo seu pleno envolvimento nas várias atividades que a instituição realiza, seja na sua própria classe ou nas atividades coletivas. Ela tem sido uma das estudantes indicadas para socializar as experiências leitoras da escola em outros espaços, como a UEFS, além de dar entrevistas sobre as práticas da escola, conforme depoimento publicado pela ASCOM em 25 de maio de 2016, sobre a Gincana Cultural[46]:

> É muito bom nos envolvermos nesta atividade da escola, que é a mais esperada por nós. O mais bacana é que as

46 Atividade curricular promovida pela escola, atualmente na 7ª edição, que tem como objetivo, conforme declarou a gestora Flávia Araújo, "trabalhar, sobretudo, o espírito solidário, por meio de doações de materiais e de aprendizados sobre cidadania. Além disso, as ações têm função pedagógica interdisciplinar, estimulam a convivência social na escola — levando em conta a diversidade do ambiente social e a liberdade de expressão — e promove a integração entre alunos, professores e funcionários, bem como exercita o espírito de liderança dos estudantes".

> provas são planejadas para que haja interatividade entre a gente e a interdisciplinaridade dos conteúdos, o que reforça o nosso aprendizado. (Entrevista publicada).

A escola em que Morgana estuda possui uma biblioteca bem equipada, com espaço físico adequado e acervo variado, mas, diante da dificuldade em mantê-la aberta cotidianamente, por falta de funcionário específico para tal atribuição, os gestores optaram por criar alternativas para oferecimento do acervo ao público por meio de uma biblioteca anexa, ou seja, foi construída uma estante (Figura 1) no mesmo formato que consta na biblioteca escolar, mas que fica na sala da direção para facilitar o sistema de empréstimos.

Figura 1 – Estante da biblioteca anexa (sala da gestora)
Fonte: Acervo pessoal.

Percebemos na prática como a escola, por meio dos seus gestores, lançou mão de táticas, como defende Certeau (2007), a fim de resolver e/ou burlar situações operacionais e administrativas. Para Certeau (2007, p. 101), "a tática é a arte do fraco", que sabe "estar onde ninguém espera. É astúcia". Aqui, especificamente, agem os gestores com astúcia, ousadia e certeza de que precisam quebrar barreiras, encontrar caminhos, atalhos para fomentar e assegurar que os alunos tenham com os livros uma relação de familiaridade e de encontro.

A pasta denominada "Clube de leitura" fica localizada sobre uma mesa na sala da gestora, mas, pela minha vivência no espaço da escola, isso não inibe os alunos, pelo contrário, eles têm livre trânsito para esta sala e o registro é feito por eles próprios. Nesse gesto aparentemente sem propósito, a gestora afirma ser esta uma das formas práticas de estabelecer com os alunos uma relação de confiança. Segundo a profa. Flávia Araújo (gestora), tudo começou assim:

> Aquela estante, ela surgiu de uma grande necessidade da escola. Em 2009 nós assumimos a gestão da escola, nós éramos péssimas no IDEB, nem éramos contados, e nós fizemos o diagnóstico. Para assumir a escola, você precisa fazer um plano de gestão. Em 2008 eu estava como professora, então eu ficava muito na sala, e eu fiz o diagnóstico que é feito sempre do ano anterior e era uma defasagem enorme de leitura e escrita. [...] Nós fizemos a estante e colocamos lá na sala dela, a estante vazia primeiro. Eu pegava os livros da biblioteca, os que achava mais interessantes. Ai quando veio o dinheiro, nós compramos todos esses livros da moda, todos! Na época estava a febre o *Crepúsculo*, nós compramos. Quando arrumamos a estante, eu falei "não vamos arrumar essa estante para ficar de enfeite". Foi quando fiz o primeiro Clubinho de Leitura da Escola. (Entrevista/Flávia Araújo, 22/12/2015).

Essa atitude de plena liberdade para acesso ao acervo tem sido mais uma demonstração de confiabilidade que a gestora imprime na sua prática diária. Os alunos têm total acesso aos livros que ficam na estante e podem escolher, retirar de empréstimos e fazer eles mesmos as anotações de retirada. Segundo Morgana, referindo-se ao anexo da BE:

> Desde quando eu cheguei aqui, era onde tinha os livros voltados mais para os alunos, porque a biblioteca de lá é muito grande e falta catalogar todos os livros ainda. Os livros que estão lá são livros que se trabalham mais no Ensino Médio, tem um monte de livros de Policarpo Quaresma, aí tem esses livros que trabalham mais didaticamente e lá no anexo, "nossa eu tenho um amor pelo anexo!" (riso), porque sempre que a pró Flávia vai abastecer, é, digamos assim, ela sempre me chama para ir à livraria comprar. E eu já li quase todos os livros de lá! (Entrevista/Morgana, 27/04/2016).

A atitude de convidar alunos para "abastecer" a biblioteca, construir a lista de livros a partir dos interesses deles, escutá-los sobre decisões importantes a serem tomadas foram práticas comuns presenciadas durante minha atividade de campo. E foi assim que percebi que a relação afetiva de Morgana com os livros e com as práticas de leitura que a escola promovia era algo natural, pois por diversas vezes encontrei a aluna deitada no tapete da sala da coordenação ou no espaço da própria biblioteca lendo, viajando por entre as palavras, muitas vezes nem percebendo a minha chegada. Outro aspecto que me chamou muito a atenção foi, como já dito, a sua disponibilidade para participação nas ações da/na escola. Sendo uma escola de tempo integral, os alunos passam o dia na própria escola; assim, ela e muitos outros se dedicam plenamente às atividades, mesmo aquelas que não são diretamente requeridas pelos professores da sua série.

Durante a pesquisa de campo, presenciei a atuação de Morgana e de alguns outros em muitas situações, quer seja no ambiente escolar, quer seja em atividade fora da escola. É importante tornar público que a escola vem investindo em situações didáticas em várias áreas do conhecimento, as quais procuram vivenciar no cotidiano a importância e a funcionalidade do saber apreendido. As atividades didáticas pensadas buscam tornar o ensino e a aprendizagem "saborosos" e relevantes para sua vida diária. Assim, acompanhei Morgana e demais colegas durante a 8ª e a 9ª Feira do Livro, quando socializaram, durante a programação do evento, a vivência de uma Tertúlia Literária. Durante a experiência, os alunos não apenas reproduziram uma atividade já realizada, mas deram

depoimentos sobre como as Tertúlias Literárias muito contribuíram para suas formações leitoras.

As primeiras experiências de Tertúlias Literárias Dialógicas ocorreram em 1978, na Escola de Educação de Pessoas Adultas de *La Verneda de Sant-Martí*, em Barcelona, Espanha. Entretanto, é importante salientar que as práticas das Tertúlias remetem ao século XVII, quando as classes abastadas faziam reuniões para falar e analisar as obras do advogado e erudito Quinto Sétimo Florente Tertuliano, que viveu entre 160-222, famoso por defender o cristianismo em discursos ricos em jogos de palavras. Assim, as pessoas letradas que participavam dessas reuniões passaram a ser conhecidas como tertulianos, e essas reuniões como tertúlias.

Na tentativa de adequar ao público e à realidade escolar, as práticas das Tertúlias Literárias desenvolvidas no CEJJFG sofreram pequenas adaptações ao modelo espanhol, que utilizava apenas obras clássicas da literatura universal. Vale ressaltar que as mudanças implementadas não comprometeram os princípios do compartilhamento do conhecimento e das livres expressões de opiniões.

Outras situações em que presenciei a participação dos alunos foram durante a vivência das Tertúlias Literárias de outras classes; o envolvimento e as lideranças das suas equipes na Gincana Cultural; as posturas durante as entrevistas para jornais; e os depoimentos durante o I Encontro de Educação do Colégio (maio/2016).

Ao falar das práticas inovadoras que acompanhei em muitas disciplinas durante o trabalho de campo, quero concordar com Agier (2015, p. 39), quando afirma: "O campo é como um mergulho no seio de uma comunidade, de um meio social ou de um lugar que fascina porque somos sempre neófitos de um mundo desconhecido". E foi assim que me senti muitas vezes mergulhada, fascinada em acompanhar as "maneiras de fazer", as "maneiras de caminhar", as práticas que singularizavam aquela comunidade escolar. Vi estampada nas paredes uma exposição das representações rupestres em argila (disciplina Ciências); as fotos do processo de confecção de biscoitos para estudar e compreender a escrita cuneiforme (disciplina História); a confecção de brigadeiros para estudar a Tabela Periódica (disciplina Química); o nascer de uma horta, além de presenciar as vivências leitoras em pátio etc. Essas, dentre tantas outras,

foram práticas pedagógicas pensadas com o objetivo de tornar o ensino e o processo de aprendizagem mais significativo, mais atraente.

Relatar o envolvimento de Morgana e de tantos outros nas ações e propostas da escola intenta visibilizar o vínculo amoroso dos alunos com a escola, a importância do estabelecimento de relações para além das tarefas escolares, a singularidade de uma cultura escolar que pauta suas ações numa gestão democrática e que compreende a curiosidade epistemológica como princípio educativo, como defende Freire (1996).

Mas, o que busca essa aluna e outros tantos quando visitam a biblioteca? Afinal, há efetivamente demandas pelas bibliotecas escolares? Há alunos que se interessam por leitura? São perguntas que nos instigam, e, para saber mais sobre isso, partimos para escutar esses estudantes.

COM A PALAVRA: OS ALUNOS DA ESCOLA

Mas, quem são esses leitores? Como encontrar os leitores das/nas escolas? Há registros dos alunos que leem na escola?

Nas bibliotecas em foco nesta pesquisa, o sistema de empréstimos é muito variado, mas possuem em comum o registro manual. São utilizados para isso cadernos, listas em pastas/classificadores, folhas avulsas, cartões de empréstimos, dentre outras formas. Não há um padrão no procedimento e no modo; logo, a tabulação dos dados encontrados nem sempre pode ser objeto de comparação. A inexistência de dados mais precisos sobre o funcionamento e o movimento de leitura nos espaços das bibliotecas dá-se possivelmente em virtude da falta de formação específica dos funcionários e/ou responsáveis pelo espaço da biblioteca escolar.

Das bibliotecas que mantêm minimamente um funcionamento (16), apenas cinco possuem funcionários que já participaram de algum curso de auxiliar de biblioteca. Os demais agem de acordo com suas próprias intuições, como afirmou uma das funcionárias ouvidas da BE do Colégio Polivalente de Feira de Santana: "Eu nunca tomei nenhum curso sobre organização de biblioteca, mas eu fico aqui organizando como eu acho que pode facilitar a busca deles".

Assim, com o intuito de cartografar o que leem os alunos, minha primeira ação foi conhecer o sistema de empréstimo dos acervos das bibliotecas escolares. Não foi estabelecido nenhum critério *a priori* para início da segunda etapa da pesquisa. De posse da lista de contato das escolas, atualizada em fevereiro de 2016, enviada pelo NTE 19 após solicitação, reiniciei o contato telefônico. Como algumas unidades tiveram mudança de gestores, foi necessário, nesses casos, agendar com o novo dirigente uma reunião para apresentação da minha pesquisa e dos objetivos da segunda etapa, bem como solicitar liberação para permanência na BE e, consequentemente, acesso aos documentos nelas contidas para realização da investigação.

Na construção da cartografia de leitura, não foi possível conhecer as estatísticas de leitura em todas as escolas que compuseram o *corpus* da pesquisa, pois muitas não dispõem de dados precisos e de registros que nos auxiliem na precisão das retiradas pelos alunos.

No primeiro momento, foram construídas as estatísticas por escola. Para dar conta dessa empreitada, busquei, por meio dos sistemas de empréstimos, explorar os detalhes dos registros sobre as obras retiradas, os quantitativos de empréstimos, quem retirava (alunos) e as séries/anos escolares. Apresento a seguir cenários, dados e curiosidades inerentes ao cotidiano das BE investigadas.

Quando a biblioteca escolar é um dos poucos espaços de acesso à leitura

Nas escolas de pequeno porte, das duas existentes — Colégio Estadual Coriolano Carvalho e Escola Estadual Georgina de Mello Erismann —, apenas uma possui registro/anotações sobre a movimentação de retirada de livros pelos alunos.

Nesta obra, busco descrever todo o processo de visita e detecção da realidade encontrada. A visita ao Colégio Coriolano Carvalho a fim de construir a cartografia de leitura dos leitores da biblioteca escolar, referente ao ano de 2015, ocorreu no mês de fevereiro de 2016. O colégio estava sob nova direção, pois as eleições para as escolas da rede

estadual de Feira de Santana ocorreram em dezembro de 2015. Agendei uma visita à nova diretora a fim de apresentar a pesquisa, que já estava em processo, e aproveitei para oficializar com a nova gestora a solicitação de acesso aos documentos de empréstimos de livros aos alunos. A funcionária presente na biblioteca ainda era a mesma que encontrei em 2015, de vínculo terceirizado e desde o ano anterior aguardando a aposentadoria. A funcionária declarou: "Estou com os dias contados na biblioteca, meu contrato encerrará no dia 11/03/16, ou seja, este será o último dia de trabalho na escola e na biblioteca". A partir dessa data, a nova gestora precisará fazer remanejamento entre os funcionários já existentes no quadro da escola, se entender que manter a biblioteca funcionando é uma prioridade. O Colégio Coriolano Carvalho seria mais um a enfrentar a difícil tarefa de manter a biblioteca aberta ao público com o número reduzido de funcionários. Mas, em conversa com a nova gestora, esta declarou que faria todo o esforço para a sua escola não sair da estatística reduzida de escolas estaduais que mantêm a biblioteca em funcionamento.

De posse do documento — livro ata — em que é feito o registro manual de empréstimo dos livros a alunos e professores referentes ao ano de 2015, ficou detectada a impossibilidade de construir tal cartografia de leitura, pois a sistemática utilizada pela funcionária anula todos os registros feitos, ou seja, o livro ata registra o nome do aluno, a série e o turno em que estuda, mas o nome do livro retirado para empréstimos é anotado a lápis, e, no ato da devolução, apaga-se o nome do livro devolvido, pois, segundo a funcionária, "se deixasse registrado todas as vezes que o aluno retirasse um livro, iria gastar muito papel para o registro". Essa forma de trabalho denota desconhecimento das noções básicas de funcionamento de uma biblioteca escolar no que tange tanto às normas de empréstimos quanto à percepção da importância de uma memória leitora dos alunos, pois, como afirma Darnton (2010, p. 175-176), "[...] o catálogo de uma biblioteca particular pode servir como perfil de um leitor, mesmo que não leiamos todos os livros que possuímos e leiamos muitos livros que nunca compraremos". Analogia possível também para as BEs, pois os perfis leitores podem ser construídos a partir das escolhas, das retiradas, das procuras, mas, se não há esse registro, a história de leitura dessa instituição fica comprometida.

Desse modo, a forma de organização utilizada nos impediu de conhecer os gostos literários, os gêneros apreciados, a periodicidade e o volume de leitura desses alunos, bem como impossibilitou à própria escola construir o perfil leitor dos alunos. Afinal, como saber o que os alunos mais retiraram da biblioteca se não há indícios registrados? Como identificar as procuras, o que acharam e o que não acharam? Lamentavelmente, o desconhecimento da importância de um trabalho estatístico, documental, histórico e pedagógico articulado, que muito poderia auxiliar na construção de políticas específicas para a história da leitura da instituição, comprometeu sobremaneira a elaboração de um trabalho cartográfico sobre a história de leitura da escola.

Fazendo uma analogia com os estudos realizados por Chartier (2004) sobre leituras e leitores na França do Antigo Regime, em que as pesquisas sobre a presença de livros entre os leitores populares eram atestadas pelo registro nos inventários pós falecimento, denotando a importância do livro como bem cultural, no Brasil, em pleno século XXI, a forma de fazer, utilizada nesta escola em foco, é de apagamento das fontes. Como não há registro sobre o que leem os alunos, quais as obras mais requisitadas, qual o índice de leitura por turma, entre outros dados, a cartografia não se realiza. Sendo a fonte de consulta os registros de empréstimos disponibilizados pela biblioteca da escola, o Colégio Estadual Coriolano Carvalho não pôde ser utilizado como base da pesquisa em estudo, mesmo mantendo abertas as instalações da BE.

As informações sobre a rotina da biblioteca foram possíveis por meio das fontes orais, melhor dizendo, pelas declarações e afirmações que a funcionária teceu tomando como base a vivência no espaço da biblioteca por mais de três anos. Segundo ela, a cada ano os alunos procuram menos a biblioteca, e para aqueles que retiraram e não devolveram o livro por algum motivo, há uma regra em que ficam impedidos de novas retiradas, mas podem ler presencialmente no espaço da biblioteca. A funcionária denuncia que, quando outras pessoas da escola se responsabilizam pelo empréstimo de livros, não há um cumprimento rígido dessa norma, e assim há constantemente perda de alguns volumes do acervo. Inclusive relatou que o livro de que mais houve procura pelos alunos foi *Marley e Eu,* do escritor e jornalista norte-americano John Grogan, e que essa obra foi emprestada e não devolvida ao acervo da escola.

Um dado instigante apresentado pela funcionária é que, quando a biblioteca foi implantada, há aproximadamente uma década atrás, todo o acervo foi catalogado e foram confeccionados cartões de controle interno e de empréstimos para os alunos, mas que, com o tempo, os alunos não devolviam e/ou rasgavam os cartões, e isso contribuiu para o abandono desse sistema de empréstimo. Sobre tal situação, é possível intuir que não basta que a escola se preocupe com as técnicas organizativas do material disponível; sem dúvida as técnicas são muito importantes, mas é necessário também o investimento em sensibilização, orientação e acompanhamento das práticas e usos diários a fim de garantir um bom funcionamento técnico e — o mais relevante — um acompanhamento pedagógico do uso e das demandas oriundas da vivência leitora dos alunos no espaço da biblioteca escolar.

Durante todas as visitas ao espaço da biblioteca, era recorrente, nas falas da funcionária, a citação de normas criadas por ela para garantir o que, para ela, seria "um bom funcionamento do espaço". Dentre algumas regras, havia destaque para as seguintes: não entrar na BE com boné; não consumir alimento no recinto; sentar adequadamente nas cadeiras; não retirar livros se não estiver em dia com a devolução de retiradas anteriores; não levar para casa os DVDs disponíveis, pois, segundo ela, voltavam arranhados. Para a responsável pela BE, essas são normas basilares para garantir um mínimo de cuidado e preservação do acervo.

Não há dissenso sobre a prerrogativa de que o convívio social requer dos indivíduos estabelecimento e cumprimento de normas e comportamentos. No entanto, em se tratando de um espaço que visa a formação de leitores e a construção e disseminação de conhecimentos, faz-se necessário o estabelecimento de regras, mas também a adoção de práticas acolhedoras, não apenas para atrair o jovem aluno para o espaço da BE, mas principalmente para concebê-lo como um lugar de buscas, de investigação e de descobertas.

Na segunda instituição de pequeno porte (PP), a Escola Estadual Georgina de Mello Erismann, o sistema de empréstimo é realizado em livros atas, manualmente e por ordem alfabética. O livro é utilizado até as páginas finais; sendo assim, foram encontradas anotações referentes aos anos de 2011, 2012, 2013, 2014, 2015 e 2016. Pesquisando as anotações, é possível conhecer não apenas o quantitativo de livros retirados,

como também as obras escolhidas para levar para casa. Retirar o livro da biblioteca e levar consigo para sua residência é um direito básico dos alunos. Ao assegurar tal direito, a instituição escolar cumpre um dos seus importantes papéis sociais, que é democratizar o acesso aos bens socioculturais.

Analisando as listas de retiradas dessa escola, tomando como referência o ano de 2015, encontramos um percentual pequeno de retiradas, pois, dos alunos do 6º ano, apenas 16 retiraram livros; do 7º ano, 17 estudantes; 8º ano, 7; 9º, 4; 1º ano do Ensino Médio, 3; 2º ano, 7; e, no 3º ano, apenas 1. Os dados apontam uma diminuição da procura pela biblioteca quando os alunos já estão em séries finais da Educação Básica. Esses dados levam-nos a intuir que há pouco investimento dessa escola para incentivar os alunos à continuação dos estudos e à busca pela entrada na universidade com a finalização do Ensino Médio, pois são raros os registros de livros clássicos, comumente requeridos em processos de vestibulares, que são retirados pelos alunos. Mais uma vez reafirma-se que não basta haver biblioteca na escola, é preciso um projeto de mobilização e dinamização desse acervo, é preciso conhecer o acervo para indicações qualificadas, pois, como afirma Besnosik (2015, p. 121), "[...] é importante salientar que estamos inseridos em uma sociedade de modelo capitalista, na qual o cotidiano das pessoas tem como mote o consumo. Os bens culturais fazem parte deste rol de bens de consumo".

A reflexão da autora nos convoca a pensar sobre as práticas e sentidos atribuídos ao trabalho com leitura no ambiente da escola. O trabalho pedagógico, como afirma Freire (1996), não é uma ação neutra, destituída de sentidos, de intenções. Sendo assim, ao pensar a ação docente, nós, enquanto educadores, precisamos estar com esse farol aceso, precisamos ter clareza dos propósitos educacionais, culturais, sociais e políticos bem delineados para não corrermos o risco de fazer do ato educativo um ato de desumanização. É responsabilidade vital da escola garantir aos alunos o pleno acesso aos conhecimentos já elaborados pela sociedade, e, ao propor atividades de leitura, seja em sala de aula, na biblioteca ou em outros espaços educativos, é papel dos professores, como afirma Besnosik (2015, p. 121), "[...] qualificar o consumo, é tornar este consumo consciente, contribuindo para a formação de sujeitos mais críticos".

A defesa feita por Besnosik (2015) comunga com as preocupações anunciadas por Vera Assis, funcionária que atua na biblioteca há aproximadamente 8 anos e que, durante a entrevista, expôs a falta de articulação do seu trabalho com as demais disciplinas. Quando questionada se havia um trabalho da biblioteca articulado com as demais disciplinas, sua resposta foi curta e direta: "Juntos não, cada um desenvolve o seu". Ao fazer tal exposição, era perceptível a angústia da funcionária, pois, conforme declarou, não acredita que a biblioteca sozinha ou as disciplinas isoladas, fragmentadas, conseguirão dar conta de sensibilizar o aluno para a leitura. Afirma Vera Assis: "Pelo que conheço das famílias e percebo aqui, muitos não têm outro espaço de leitura, aqui é o único lugar de acesso disponível para ler, salvo um aluno que às vezes conta que compra livros". Sabendo do papel fundamental que a escola pode exercer na formação leitora dos alunos, ela afirma que a escola precisa desenvolver um trabalho de divulgação do espaço e da importância que a biblioteca pode desempenhar na formação dos alunos.

Mesmo com o número diminuto de procura e com as críticas tecidas pela funcionária da biblioteca, houve um dado que nos chamou a atenção na lista de retirada: um aluno do 1º ano retirou 22 livros emprestados, outro do 2º ano pegou 27, e uma aluna do 3º ano retirou 12 livros, todos estudantes do Ensino Médio.

Esses dados saltam aos olhos, pois, no Brasil, segundo a 5ª edição da pesquisa *Retratos da leitura no Brasil* (FAILLA, 2021), a média de livros lidos (inteiros) é de 2,5. Assim, a aluna do 3º ano que leu menos entre os três, leu aproximadamente quatro vezes mais que a média nacional. No entanto, sabemos que essa não é a realidade de toda a escola em foco, são experiências singulares. São alunos que, por diversas outras influências, mantêm com o livro uma relação de aproximação, desejo, recolhimento ou até de preenchimento da solidão.

Em conversa com Pequeno Príncipe (22 anos, 1º ano do Ensino Médio), quando dialogamos sobre os motivos para leitura, ele admite:

> Tem gente que lê para se esconder [...], para não ficar (pausa) no mundo assim conosco, essas coisas, pessoas que não querem se expressar com as outras, eu diria para se esconder, para sair, para fugir das coisas, para não se comunicar, aí lê um livro, faz isso aí, se esconde, outros entram em depressão por causa disso. Lê, mas não quer se

> juntar a algum, essas coisas. (Entrevista/Pequeno Príncipe, 31/03/2016).

Pequeno Príncipe, ao referir-se à leitura como objeto de fuga e/ou de isolamento social, traz para a análise uma possível vertente da sua própria condição. Durante toda a entrevista e em situações informais, sempre se apresentou com timidez, com um diálogo pouco fluente e, como ele próprio admitiu, de poucos amigos. Não expressa claramente se, ao referir-se a "tem gente que ler para se esconder", reporta-se à sua própria escolha, mas afirma que gosta mais de livros de aventura e ficção e que prefere esse tipo de gênero por permitir sair da realidade do mundo. Notadamente, mais uma vez utilizando a leitura como possibilidade de fuga, mas, como defende Petit (2009b, p. 72), "[...] a leitura pode ser, em todas as idades, justamente um caminho privilegiado para se construir, se pensar, dar um sentido à própria experiência, à própria vida; para dar voz a seu sofrimento, dar forma a seus desejos e sonhos". Portanto, para Pequeno Príncipe, a leitura tem esse significado especial.

As motivações para visitar a biblioteca e retirar obras literárias variam de indivíduo para indivíduo. Só é possível conhecer seus motivos, seus interesses, quando de fato paramos para escutá-los. Foi o que fez a pesquisadora Petit (2009b), na França: realizou pesquisa com jovens imigrantes e buscou, por meio de diálogos sobre as experiências leitoras, compreender o papel da biblioteca na sua constituição leitora. Suas análises constam na obra *Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva*, e, dentre alguns achados da pesquisa, a autora revela que "[...] a leitura e a biblioteca são [...] lugares onde alguns encontram armas que os encorajam na afirmação de si mesmos, onde se distanciam do que haviam conhecido até então" (PETIT, 2009b, p. 86).

Essas percepções sobre a importância da leitura e o papel que a biblioteca pode exercer na história de cada um só podem ser socializadas quando estas acontecem como experiência no sentido atribuído por Larrosa (2002b). Portanto, a experiência como algo próprio, intransferível, singular.

No processo de escuta das histórias de leitura dos alunos, buscamos conhecer qual o sentido atribuído por Aron (17 anos, 2º ano Ensino do Médio), ao espaço da biblioteca:

> O colégio me dá oportunidade de trocar os livros, de trocar sempre, então eu nunca estou com os mesmos livros, quando eu repito o livro é porque eu amei o livro, mas por escolha eu não repito livro (pausa). O colégio, ele me incentivou e ele está sempre trazendo novidades, novidades que vão me deixar curioso, vão matar a curiosidade e vou lendo, aí vai, um livro puxando o outro e assim vai. [...] Muitos livros aqui eu não acho na internet, não acho em outros lugares, só acho na biblioteca. Até na Biblioteca Municipal não tem muitos livros que tem aqui. (Entrevista/Aron, 31/03/2016).

Para Aron, a escola é o lugar de oferta e de encontro com o livro, mesmo admitindo que sua relação com a leitura antecede a sua entrada na escola, principalmente pelos conselhos da mãe. Rememorando suas influências leitoras, Aron sinaliza a importância que sua mãe exerceu no processo de aproximação com a leitura quando esta apresentou-lhe, ainda na infância, a leitura como a chave para o conhecimento. Declara ele:

> Eu sempre fui uma criança que, ao contrário das crianças que gostavam de jogar bola, eu era uma criança que tinha revistas e gostava de ler revistas. Então, eu sempre gostei mais de conhecimento em si, sempre gostei de ler muito e minha mãe falou uma vez, quando eu era pequeno, "livros dão conhecimento e conhecimento é tudo", e a partir daí eu comecei a ler bem mais. (Entrevista/Aron, 31/03/2016).

Instado a pensar sobre sua história de leitura e o ambiente residencial, Aron afirmou que encontrou poucas referências para ingressar no mundo da leitura. Admite que se tornou leitor a contrapelo da realidade familiar em que a leitura não era prática comum:

> Não tive ninguém. Ninguém mesmo. Meu pai não gosta de ler, nem minha mãe. Meus pais não gostam de ler, meu irmão menor eu que estou ensinando a ler. Minha vó não sabe ler, meus tios nunca vi lendo, o máximo que vi foi lendo esses potinhos de iogurte para ver se está na validade. Tirando isso, só quem gosta de ler sou eu e minha prima. Mas minha prima não tenho convivência. Eu sei que ela lê, mas não convivo com ela. (Entrevista/Aron, 31/03/2016).

A realidade apresentada por esse aluno sobre as parcas referências familiares de práticas de leitura não é exclusivamente sua. Para outros jovens alunos escutados durante a pesquisa, neste caso específico da escola pública, a presença de práticas culturais de leitura nos ambientes familiares não tem sido abundante, o que reforça mais uma vez o papel fundante da escola em oportunizar o acesso, haja vista que, para muitas famílias, a leitura não aparece como a principal atividade social e cultural (FAILLA, 2021). Desse modo, o mais importante é que a biblioteca escolar garanta aos alunos o acesso aos livros e demais materiais disponíveis, prioritariamente como condição de escolha e não como algo obrigatório. Os alunos podem até não escolher a leitura como uma prática diária, como uma prática prioritária, mas é nosso papel enquanto instituição formal de ensino apresentar, sensibilizar, seduzir para um encontro amoroso com a leitura, e assim contribuir para uma percepção da leitura como uma chave, conforme afirma Petit (2009b, p.103), que diz que "[...] a leitura poderia ser a chave para uma série de transformações, em diferentes âmbitos, contribuindo sobretudo para uma recomposição das representações, das identidades e das relações de pertencimento".

Catarina, aluna da mesma escola, (21 anos, 3º ano do Ensino Médio), ao ser questionada sobre as formas de acesso aos livros, declarou: "Eu pego mais aqui na biblioteca, comprar eu só compro quando tem o passeio da escola na Feira de Livros e recebemos o vale-livro, aí eu compro e levo para casa". Essa fala de Catarina reforça alguns dados historicamente divulgados pelos estudos, quando apontam que a escola ainda é uma das principais instituições que possibilitam o acesso ao livro: no Brasil, a aquisição de livros pelas classes C, D e E ocorre em quantidade diminuta, principalmente pelos seus altos valores comercializados, e o índice de leitura é maior para os jovens que frequentam ensino obrigatório. A aluna se reporta à visita à Feira do Livro como uma das poucas oportunidades, para além da escola, de encontro com livros. Esse depoimento reafirma a importância da Feira do Livro de Feira de Santana como uma ação cultural e formativa para a sociedade feirense, e mais especificamente para os alunos de escolas públicas, pois se configura como uma relevante iniciativa de formação de leitores.

Portanto, as histórias de Aron(s), Pequeno Príncipe(s) e Catarina(s) não são isoladas da realidade dos nossos jovens alunos. Muitos são oriundos de família de baixa escolaridade, de parca presença do livro

como bem cultural no ambiente familiar e de muitas ausências em práticas culturais de leitura.

O Ministério da Cultura sinaliza que o Brasil ainda é, nos dias atuais, um país de muitas desigualdades no acesso à produção cultural. Uma parcela significativa da população não frequenta salas de cinema, teatros, museus ou exposições de artes, e em muitos municípios brasileiros não há sequer uma biblioteca pública em pleno funcionamento.

A biblioteca assume espaço de múltiplos significados, quer seja para jovens franceses, como afirmou Petit (2009b), quer seja para os jovens feirenses aqui escutados na pesquisa. Para uns, espaço de encorajamento, de autonomia; para outros, espaços de encontro com a literatura e de encontro consigo mesmo.

Sabemos que não podemos afirmar que leem apenas os alunos que retiram livros das bibliotecas escolares ou que seus objetos de leitura tenham sido apenas esses listados. Há outras formas de acesso aos livros e muitas outras práticas de sociabilidades (CHARTIER, 2001) que circulam pelo fazer diário das pessoas comuns. Mesmo reconhecendo as múltiplas formas de acesso aos bens culturais (sejam impressos ou virtuais) por nossos jovens, nos detivemos para analisar as retiradas registradas nas bibliotecas escolares no ano de referência 2015, tanto dos materiais impressos quanto dos materiais digitais disponíveis.

Analisando a lista de retirada dos três jovens leitores da escola pública de pequeno porte, foi possível perceber que há uma predominância na busca por autores estrangeiros. Estatisticamente falando, dos livros em que havia identificação das autorias, obtivemos: Pequeno Príncipe (1º ano), 73,68% de escolhas estrangeiras e 26,31% de livros nacionais; Aron (2º ano), 65,38% de estrangeiros e 34,61% de nacionais; e Catarina (3º ano) foi a única que optou mais pelos escritores nacionais – 60% de livros nacionais e 40% de livros estrangeiros.

Vejamos os livros mais retirados:

Tabela 4 – Relação de livros lidos por alunos

Pequeno Príncipe (1º ano)	**Aron (2º Ano)**	**Catarina (3º Ano)**
Entre Deuses e monstros - Lia Neiva	Entre Deus e Monstros - Lia Neiva	Desculpa nossa falha - Ricardo Ramos

continua

O cão dos Baskervilles - Arthur Conan Doyle	O cão dos Baskerville - Arthur Conan Doyle	Cartas da alma - Annie Bryant
A princesa que enganou a morte - Sonia Salerno Forjaz	Waterloo - Bernard Cornwell	História do Ensino Médio
Sherlock Holmes - Arthur Conan Doyle	Sherlock Holmes - Arthur Conan Doyle	A jornada
Jack Farrell - Jean Angelles	Histórias extraordinárias - Egdar Allan Poe	A mocinha do Mercado central - Stella Maris Rezende
Um estudo em vermelho - Sir Arthur Conan Doyle	Um estudo em vermelho - Sir Arthur Conan Doyle	A culpa é das estrelas - John Green
O fantasma de Canterville - Oscar Wilde	Caninos Brancos - Jack London	Slam - Nick Hornby
As palavras andantes - Eduardo Galeano	Em busca do Santo Graal - Bernard Cornwell	Pode me beijar se quiser - Ivan Ângelo
O ladrão de raios - Coleção Percy Jackson	A insônia do vampiro - Ivan Jaf	Duda - Marcelo Carneiro da Cunha
Ilusões perdidas - Balzac	O universo dos Deuses - Jean-Pierre Vernant	Meu pai não mora mais aqui - Caio Riter
O diário de Gian Burrasca - Reginaldo Francisco e Vamba	O livro negro de Thomas Kyd - Sheda Hue	
Asa de prata - Kenneth Oppel	Perto do coração selvagem - Clarice Lispector	
Destino Transilvânia - Regina Drummond	Uma coisa de cada vez - Andre Rezende	

continua

O senhor dos ladrões -Cornelia Funke	Cem sonetos de amor - Pablo Neruda	
A tempestade - William Shakespeare	A filha das sombras - Caio Riter	
As crônicas de Nárnia - C. S. Lewis	A cidade das feras - Isabel Allende	
Era uma vez à meia noite - Leo Cunha, Luiz Antonio Aguiar, Pedro Bandeira, Rogério Andrade Barbosa e Rosana Rios	Era uma vez à meia noite - Leo Cunha, Luiz Antonio Aguiar, Pedro Bandeira, Rogério Andrade Barbosa e Rosana Rios	
A ilha misteriosa - Júlio Verne	Os treze porquês - Jay Asher	
As mais belas lendas da mitologia - Jose Feron	Harun e o mar de histórias - Salman Rushdie	
	O reencontro - Fred Uhlman	
	A biblioteca mágica de Bibbi Bokken - Jostein Gaarder e Klaus Hagerup	
	O ladrão de raios - Rick Riordan	
	Como vencer o sofrimento - Paiva Neto	
	A menina que roubava livros - Markus Zusak	
	O calcanhar de Aquiles - Duda Teixeira	

continua

	Histórias de mistérios - Lygia Fagundes Teles	

Fonte: Elaboração própria.

É possível intuir que, com o avanço vertiginoso do mercado editorial, a oferta de livros, não só de literatura, disponíveis nas bancas, nas livrarias, nas feiras de livro e dentro das escolas, por meio do PNBE, tem favorecido essa ampliação de acesso e de circulação de novos autores. Mas não basta existir o acervo, é preciso tornar fácil o acesso, ser encorajado ao uso, pois, como defende Gramacho (2013, p. 23), "[...] a presença de um acervo que reúne a literatura de expressivos escritores [...] merece ser mobilizado, conhecido, utilizado, dando-se direito ao estudante a tê-lo, como seu [...] a seu favor, pela arte". Portanto, nossos jovens alunos, mesmo influenciados – e é bom que sejam – por essa explosão no mercado editorial, precisam ser incentivados pela escola no sentido de oferecer conhecimento, fazer circular e seduzi-lo para a literatura presente na biblioteca escolar.

É importante salientar que a tabela acima apresentada resulta da lista dos livros retirados do acervo da própria escola, o que mostra a diversidade do acervo do PNBE na oferta aos alunos.

Práticas de leitura reveladas no cotidiano das escolas

As Escolas Estaduais Padre Giovanni Ciresola, Juiz Jorge Faria Góes e Ubaldina Regis fazem parte do grupo de escolas de médio porte.

A Escola Estadual Padre Geovanni Ciresola foi, em tempo cronológico, a que dei início ao trabalho da cartografia. Essa é a única instituição do *corpus* da pesquisa que só oferece Ensino Fundamental I – 1º ao 5º ano.

É uma escola que funciona nos turnos matutino e vespertino e atende 552 alunos (dados referentes a 2015), na faixa etária de 07 a 12 anos. São oferecidas dez turmas em cada turno.

A escola é estadual, mas possui Convênio Sessão de Salas[47] com a Igreja Católica, mais precisamente com a Paróquia Nossa Senhora das Graças. A gestora da escola possui formação em Pedagogia pela UEFS e as demais professoras possuem formação em nível superior e vínculo efetivo com a rede estadual. O prédio onde funciona especificamente esta unidade é de propriedade da igreja, por isso a biblioteca escolar recebe o nome de Irmã Noélia.

A biblioteca mantém o funcionamento nos dois turnos e fica aberta ao público de segunda a quinta-feira. A sexta-feira é reservada para organização do espaço e do acervo. As responsáveis pela BE não possuem vínculos com a rede estadual nem formação superior específica para atuar, mas já participaram de curso de auxiliar de biblioteca oferecido pela UEFS. Há uma sistemática de organização do empréstimo que garante um bom funcionamento, tanto no que se refere ao registro das saídas quanto ao controle do acervo. É importante salientar que, mesmo reconhecendo e considerando importante que a BE tenha uma cuidadosa estrutura técnico-organizacional, comungo com Roca (2012, p. 26), quando afirma que "[...] a tônica deve ser posta na utilização da biblioteca como meio de ensino e não como serviço bibliotecário gerado por um centro de recursos". Portanto, a biblioteca da escola precisa ser, acima de tudo, um espaço formativo, integrador e articulado; logo, faz-se necessário investir nas "[...] possibilidades didáticas que o uso desses materiais pode gerar" (ROCA, 2012, p. 24).

Ainda sobre as condições de infraestrutura da biblioteca, esta não dispõe de computador para controle do acervo. O registro é feito manualmente, sendo que cada classe possui a sua própria pasta (classificadores) onde é feito o registro de empréstimo e de devolução do(s) livro(s) retirado(s). Cada aluno tem direito a retirar dois livros por semana e pode ficar de posse do material por até oito dias; caso a entrega seja feita antes da data, o aluno pode fazer nova retirada. Ao longo da pesquisa, percebi que não há um padrão quanto ao tempo e quantidade de livros por retirada, assim

47 Tipo de convênio celebrado entre a Secretaria de Educação do Estado da Bahia e outro órgão ou entidade, geralmente sem fins lucrativos, em que o segundo cede o espaço físico para que a escola funcione. Esse tipo de convênio é renovado periodicamente.

cada biblioteca tem liberdade de instituir quais os prazos e limites para tais realizações. Os prazos encontrados foram extremamente variados, de dois até oito dias para devolução do material retirado.

Pelo registro de empréstimo, é possível afirmar que a prioridade das buscas pelos alunos é por literatura infantil e por histórias em quadrinhos. O volume de retiradas em 2015 pode ser conhecido por meio da tabela abaixo.

Tabela 5 – Volume de retirada por série/professor

ANO	PROFESSORA	MATUTINO	VERPERTINO
1º ano	Glória	122	221
1º ano	Alice[48]	237	
2º ano	Rúbia[49]		168
2º ano	Cassia	78	142
2º ano	Célia	120	192
3º ano	Gilcélia	100	66
3º ano	Joana	127	57
4º ano	Antonia	128	111
4º ano	Clara[50]	86	
4º ano	Beatriz[51]		154
5º ano	Magali	115	49
5º ano	Itamara	51	48

Fonte: Elaboração própria.

A turma que mais retirou material da biblioteca, no ano de 2015, foi o 1º ano da profa. Alice, formada em pedagogia pela Universidade Católica de Salvador (UCSAL). O volume total de retiradas foi de 237 obras. As escolhas variaram em revistas como *Sesinho* e *Escoteiro Mirim*, além de clássicos da literatura, como *Chapeuzinho Vermelho*, *Cinderela*, *Peter Pan*, *O gato de botas*, *Os três porquinhos*, *Pinóquio* etc., assim como para-

48 Atua apenas no turno matutino.
49 Atua apena no turno vespertino.
50 Atua apenas no turno matutino.
51 Atua apena no turno vespertino.

didáticos[52] que tematizam valores, cuidados, higiene etc. Considerando que a turma tinha 25 alunos, a média de retirada por alunos poderia ser de, aproximadamente, 9,5 livros; no entanto, apenas 15 alunos retiraram livros. Desses, 12 foram meninas e 03 meninos. Conforme o gráfico abaixo, é possível perceber que, entre as meninas, há disparidades no número de livros retirados.

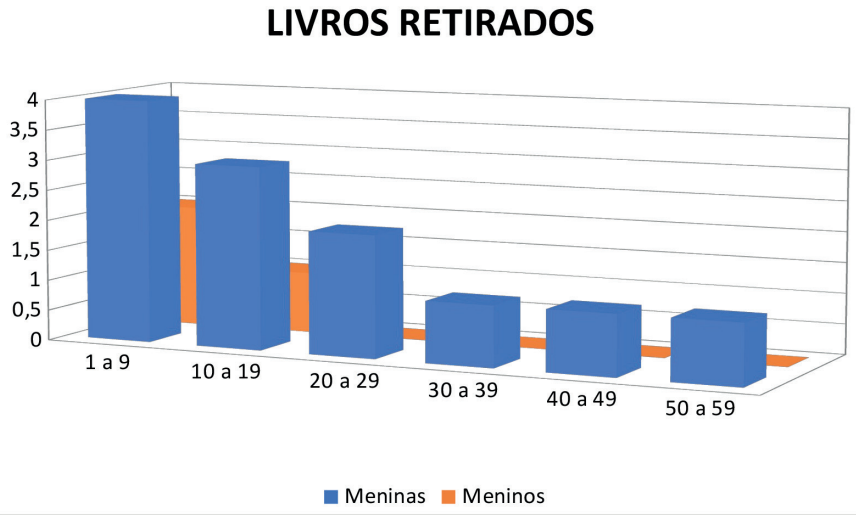


Gráfico 3 – Quantidade de livros retirados

Fonte: Elaboração própria.

52 Conforme define o Glossário CEALE, "[...] ao que tudo indica, o termo paradidático surgiu como adjetivo, qualificando um tipo de publicação que, a partir da década de 1970, começou a proliferar na produção editorial brasileira voltada para o uso escolar. Tratava-se, então, de distinguir esses produtos dos livros didáticos tradicionais, sempre associados a disciplinas, organizados em coleções seriadas e pensados para uso cotidiano. A principal diferença residia no fato de os paradidáticos não pretenderem cobrir a matéria de uma série nem, muito menos, de todo um segmento do ensino. Fixavam-se, antes, em um único tópico de interesse curricular, tratado de forma mais especializada e/ou aprofundada, como classes de palavras, metáfora, neologismo ou poesia, no caso de Língua Portuguesa. Em consequência, esses livros podiam ser utilizados em diferentes momentos e níveis de ensino".

Das meninas, uma retirou 53 livros, uma 44, uma 32, uma 29, uma 24, uma 11, duas retiraram 10 e as demais abaixo de 7. Quanto aos meninos, um retirou 13, um 04 e o outro 01. Os dados revelam que apenas 60% dos alunos retiram livros da biblioteca, e a procura não é generalizada, pois o perfil leitor encontrado foi de 80% do sexo feminino e 20% do sexo masculino. Esse dado difere dos encontrados na 5ª edição da pesquisa *Retratos da leitura no Brasil* (FAILLA, 2021), em que o perfil de leitores foi de 48% feminino e 52% masculino. Nesta série analisada, a predominância feminina é muito superior à média nacional encontrada no que se refere ao item retirada de livros da biblioteca escolar.

De posse do levantamento de retiradas de livros pelos alunos, é possível intuir que não há uma busca para atender as indicações da professora. Isso pode ser verificado quando contabilizamos 120 livros que foram retirados apenas uma vez, ou seja, se houvesse solicitação da professora para realização de atividades, esse número inevitavelmente seria diferente. Outros livros e revistas foram reiteradamente procurados, como é o caso da *Escoteiro Mirim*, retirada pela mesma turma 14 vezes. Em segundo lugar aparece, com 07 retiradas, a revista *Sesinho*; os livros *Cinderela*, *Amigo do mar*, *Chapeuzinho Vermelho* e *A pequena sereia* aparecem cada um com 05 retiradas; outros 05 livros, como *O guarda-roupa da Barbie*, *Natal mágico*, Coleção Quem tem medo?, *A princesa e o sapo* e *O Amiguinho do criador* aparecem com 04 retiradas; e os livros *Piadinha*, *Hércules e Pégaso*, *A bondosa pastora de gansos*, *Aladim* e *O perdão do patinho feio* aparecem com 03 retiradas cada; e, por fim, uma lista de 20 livros, cada um retirado duas vezes. Os livros apresentam linguagem acessível, presença de ilustração e volume reduzido de escrita. Considerando a faixa etária entre 07 e 08 anos dos alunos que mais retiraram livros, é compreensível que as escolhas aconteçam por aqueles de fácil leitura e de textos mais curtos.

Na cartografia de leitura da escola, a turma que menos retirou foi a do 5º ano — apenas 48 retiradas durante todo o ano. Se todos os alunos tivessem a prática de empréstimos de livros, teríamos uma média de 0,6 livros por alunos; no entanto, dos 29 estudantes, apenas 11 efetuaram, ou seja, 39,9% dos alunos da classe. Do total registrado, uma aluna retirou 18 livros, outra pegou 06, outra 05 e outra 04, e os demais apenas entre 01 ou 02. O perfil leitor é bastante equilibrado nessa série, ou seja, dos 11 alunos, 06 são do sexo feminino e 05 do masculino. A situação

dessa classe é muito similar à encontrada pela última edição da pesquisa *Retratos da leitura no Brasil* (FAILLA, 2021), em que 54,5% eram do sexo feminino e 45,4% do sexo masculino. No entanto, em número de livros retirados, as meninas superam em muito, pois, dos 48 livros retirados, os meninos só aparecem com 08 e as meninas com 40.

Esses dados, muito mais que o perfil leitor, revelam e anunciam a necessidade de um trabalho mais sistematizado de formação de leitores, pois, quando esse alunos ingressam no Ensino Fundamental, um dos objetivos a serem almejados por esse público, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais, área de Língua Portuguesa — volume 2, é "[...] valorizar a leitura como fonte de informação, via de acesso aos mundos criados pela literatura e possibilidade de fruição estética, sendo capazes de recorrer aos materiais escritos em função de diferentes objetivos" (BRASIL, 2007, p. 42). Assim sendo, há que se investir cada vez mais, em todas as séries do Ensino Fundamental, em práticas e estratégias que encantem e aproximem os alunos ao mundo da leitura. Na realidade dessa escola, o que se evidenciou é que as primeiras séries do Ensino Fundamental são as que mais procuram e retiram obras da biblioteca. Ao final das primeiras séries do Ensino Fundamental I, essa procura diminuiu sensivelmente: da turma que mais retirou (1º ano – 237) para o 5º ano (48), houve uma redução no percentual de aproximadamente 80%, reafirmando a necessidade de continuação do investimento que já vem sendo feito nos anos iniciais.

A prática da leitura é uma prática social e cultural, e, como afirma Chartier (2001, p.20), "[...] cada leitor, a partir de suas próprias referências, individuais ou sociais, históricas ou existenciais, dá sentido mais ou menos singular, mais ou menos partilhado, aos textos de que se apropria"; portanto, é uma experiência que precisa ser oportunizada, ensinada, incentivada e orientada. Para muitas crianças, o acesso e manuseio de livros de diferentes gêneros, temáticas, materiais e formatos só acontecem no ambiente escolar. Fato que cabe à escola responder e cumprir efetivamente os objetivos e metas prescritos como fundamentais a todas as instituições de ensino.

Durante a vivência na Biblioteca Irmã Noélia, mesmo sendo um período próximo ao final do ano letivo (últimos meses de 2015), era possível perceber que a busca pelos livros e/ou outros materiais disponíveis dava-se de forma muito livre. Os alunos, geralmente durante o interva-

lo, ocupavam o espaço da BE para manusear os materiais disponíveis. Deitavam-se nas esteiras, ocupavam os conjuntos de mesas e cadeiras, mexiam nas estantes, mas priorizavam as cestas de livros e revistas organizados pelas funcionárias da BE.

O espaço físico da referida BE é amplo e atende às determinações mínimas para a instalação de uma biblioteca escolar, ou seja, supera o 1,2 metro quadrado exigido por aluno, a fim de garantir uma acomodação de uma turma completa. A área da BE deve assegurar tanto a circulação dos alunos quanto um espaço necessário para o responsável pela biblioteca (SILVA, 2009). Quanto à organização didática e estética, atende às exigências, posto que sua arrumação possui estantes com tamanhos adequados ao manuseio dos alunos de menor estatura, cestas e expositores com revistas em quadrinhos e livros da literatura infantil, esteiras de sisal pelo chão com almofadas, além de conjuntos de mesas de tamanhos e cores variadas. Percebe-se que há, na organização do espaço da BE, o que se pode chamar de certa "indução" ao que deve o aluno ler. Tal percepção foi confirmada na entrevista com a professora Alice Almeida, da referida escola, quando esta afirmou que "na minha rotina tem um dia da semana que eu destino à biblioteca. E nessa ida à biblioteca eles pegam os livros que são escolhidos pela pessoa que é responsável pela biblioteca, ela separa alguns materiais para distribuir para eles durante o momento que ficamos na BE". Na organização do ambiente, é possível perceber que, além do espaço reservado às crianças menores, há outras estantes que reservam outros livros, mas não de forma tão disponível ou visível. Assim, os alunos chegam e recorrem logo às cestas, às estantes de tamanho menor e aos expositores, tanto de madeira quanto de tecido, que ficam em locais mais estratégicos. Foi possível identificar, na lista dos livros retirados, que há uma reincidência de algumas obras, fato que permite afirmar que o acervo não é renovado com muita frequência e que muitos alunos optam pelos livros que estão disponibilizados mais facilmente.

Mesmo considerando que a dinamização e a circulação do acervo podem ainda ser aprimorados, não podemos deixar de valorizar o esforço e a dedicação das funcionárias responsáveis e da gestão da escola, que compreende e prioriza a biblioteca como espaço sociocultural, bem como reconhecer que a biblioteca participa como mais um espaço formativo, tanto no planejamento quanto na rotina pedagógica da escola.

A não oferta de outras ações com intuito de garantir maior circulação do acervo contraria um dos papéis basilares do dinamizador ou mediador de leitura, pois, conforme defende Besnosik (2015, p. 124), "[...] são muitas as estratégias que podem ser utilizadas com a intenção de fazer circular uma série de livros ou mesmo de linguagens com o objetivo de contribuir na constituição de leitores proficientes". Assim sendo, reafirmamos que é preciso que as pessoas que atuam no espaço da BE percebam a leitura como uma prática cultural necessária, singular e envolvente, visto que não formamos leitores se não formos leitores. É preciso que a leitura esteja presente e viva na formação e na história de vida de quem é responsável pelas bibliotecas.

A professora Alice Almeida admite desconhecer os critérios utilizados pelas funcionárias para organização do acervo que fica exposto nas cestas e estantes menores, e reconhece:

> A distribuição dos livros como é feita não facilita. Talvez algumas obras estejam ocultas na própria biblioteca, e não favorece para que eles possam enxergar. Ano passado eu trabalhei com as poesias de José Paulo Paes, Cecília Meireles, eles ficaram empolgados, mas nenhum aluno chegou dizendo que encontrou na biblioteca. (Entrevista/ Profa. Alice, 22/05/2016).

A fala da professora reabre a discussão sobre a importância de a instituição pensar o trabalho docente articulado com os demais funcionários da escola, principalmente com os profissionais que se responsabilizam por fazer a BE funcionar cotidianamente. A ausência desse diálogo e de um planejamento articulado entre professores e responsáveis pela BE relevou que, sem essa interlocução, a missão de contribuir na constituição de leitores está cada vez mais distante e, se continuar, pode corroborar para a manutenção do divórcio tão propalado por Silva (1986) quando discute as responsabilidades sobre a formação de leitores.

Trataremos agora da Escola Estadual Ubaldina Régis, que atende 500 alunos do Ensino Fundamental II ao Ensino Médio — modalidade EJA. Funciona nos três turnos (matutino, vespertino e noturno), porém o atendimento da biblioteca ocorre apenas no matutino e no vespertino sob a responsabilidade de uma mesma funcionária por contrato via empresa terceirizada. Para a vice-diretora do matutino:

> A existência da BE hoje é "um sonho realizado". Quando os alunos têm aula vaga, não é permitido a liberação, então a orientação é levá-los à BE. Sabemos que muitos não leem, mas outros pegam os livros, folheiam e percebemos que as atitudes e a recepção em ir à BE já mudou. (Diário de Campo, 2015).

Ao referir-se ao "sonho realizado", a vice-diretora relembra que a escola possuía um espaço ocioso, mas a diretora sempre idealizou a construção de um espaço para funcionar uma biblioteca, pois a escola não dispunha. E foi com esse desejo e com muito empenho, segundo relato da própria gestora Maria Ivanilde de Oliveira Araújo, que "conseguimos construir o espaço que existe hoje". Relembra que, quando iniciou a construção da BE, recebeu visita da equipe técnica do NTE 19, que embargou a obra, alegando que as construções em espaços públicos só podem acontecer sob a responsabilidade da Superintendência de Construções Administrativas da Bahia (SUCAB). Mas a obra já estava em construção, pois a escola já havia feito inúmeros pedidos para construir e não tinha obtido nenhum retorno. A gestora afirmou que "cansada de tanto esperar, nós iniciamos a obra com recursos oriundos de campanhas dos próprios alunos, e declaramos que não aceitaríamos a derrubada do espaço". A biblioteca nessa escola passa a existir fruto da ousadia e do interesse em ver funcionando um espaço, antes ocioso. Para a vice-diretora, a biblioteca escolar da Escola Ubaldina Régis, "mesmo pequena, tem um grande valor simbólico".

O funcionamento enfrenta os mesmos problemas e dissabores que as demais bibliotecas escolares: falta funcionário com formação específica para atuar na BE; o local é acolhedor, entretanto, não é suficiente para atender a demanda de uma classe completa; o acervo não é catalogado; o computador à disposição não funciona plenamente; o sistema de empréstimos é feito manualmente em livro ata; além de ser um espaço que muitas vezes é utilizado temporariamente para outras finalidades que não o funcionamento da BE, como depósito de instrumentos musicais do Programa Mais Educação e para a distribuição dos livros didáticos para os alunos.

Em conversa informal com a funcionária da BE sobre suas atribuições, sobre o funcionamento e as demandas dos alunos, ela admitiu

que, como não tem formação específica para atuar na BE, pois cursou o Ensino Fundamental, apenas cuida da organização e da manutenção do acervo e o registro dos empréstimos. Segundo ela, "os alunos costumam frequentar a biblioteca quando têm horário vago ou no intervalo das aulas. Não é permitida a presença de alunos nos horários de aula, como forma de evitar que os alunos filem as aulas". Tendo horário basicamente definido de funcionamento da e não sendo comum haver demanda por acesso da comunidade ao espaço da BE, a funcionária alega que acaba contribuindo com outros setores da escola quando a BE não tem procura nos horários de aula. Essa realidade tem sido comum em muitas bibliotecas visitadas, ou seja, o mesmo funcionário que cuida da BE também assume outras atribuições, principalmente na secretaria da escola. Durante as minhas visitas ao espaço escolar, mesmo agendando previamente, algumas vezes a funcionária abriu a BE apenas por minha presença na escola, e, como estava fazendo outra tarefa, acabava me deixando sozinha na consulta aos documentos de empréstimos.

Sobre as demandas dos estudantes, a funcionária afirmou que os que mais frequentam a biblioteca são os matriculados na 5ª série (6º ano). Na tentativa de construir a cartografia de leitura da escola, parti para os documentos de empréstimos, mas, infelizmente, mesmo com alguns registros, estes foram bastante frágeis no tocante à descrição do nome completo do aluno que retirava a obra, da série do aluno, e do nome da obra, entre outras informações que poderiam nos ajudar a tecer o perfil leitor e a estatística leitora da escola.

O registro é feito tomando como parâmetro o mês de retirada, assim lista-se o nome do aluno, a data e o nome da obra, mas há muitas imprecisões, a exemplo da inexistência de registro dos meses de março e abril de 2015, pois foram feitos em folhas soltas. Referente ao mês de maio, foram 133 retiradas, mas nem todas as séries dos alunos foram identificadas. Os meses de junho, julho e agosto também não têm registros, voltando isso a acontecer em setembro com 45 retiradas, 48 em outubro e 20 em novembro. Com tantas lacunas nas anotações, achei por bem não tecer maiores inferências sobre as escolhas dos alunos, fato lamentável, pois, considerando que há uma funcionária específica para atuar na BE e que há uma demanda real de leitura, esperava-se que houvesse dados precisos para cons-

truir a cartografia do que leem os alunos. Entretanto, essa realidade mais uma vez demonstra a falta de critérios para o funcionamento das BE e nos impõe as seguintes reflexões: qual é efetivamente a concepção de biblioteca escolar que perpassa o cotidiano das escolas? O que esperam professores, estudantes e equipe gestora da BE no processo formativo dos alunos leitores? E quais ações efetivas são mobilizadas pela escola no intuito de articular a BE com as demais áreas do conhecimento?

Diante das informações apresentadas, a Escola Estadual Ubaldina Régis não pôde compor o *corpus* da cartografia de leitura. Deixo claro para o leitor que tomo como referência para construção da cartografia de leitura as escolas que apresentam dados que possibilitam traçar o perfil e a estimativa de leitura/retiradas pelos alunos.

A terceira e última escola de médio porte foi o Colégio Estadual Juiz Jorge Faria Góes, escola próxima ao centro da cidade que atende a 540 alunos e funciona na modalidade de tempo integral desde 2015. É importante salientar que a escola aderiu ao tempo integral por seu próprio pedido e decisão. Essa postura, como tantas outras presenciadas durante o trabalho de campo, foi tomada pelo coletivo da escola. Não foi uma decisão dos gestores, mas do coletivo dos professores. Antes de aderir ao projeto, a escola buscou estabelecer diálogo com outras instituições que já atuavam nessa modalidade a fim de refletir sobre a proposta pedagógica, sobre as inovações das práticas educativas e assim instrumentalizar-se para uma tomada de decisão mais consciente e responsável, conforme declarou a gestora.

O funcionamento em tempo integral não mudou muito as práticas pedagógicas que já realizavam. Segundo a gestora, "antes mesmo desse trabalho mais orientado para o ensino em tempo integral, a escola já trabalhava na perspectiva de resgatar a autoestima e o conhecimento de nossos estudantes", mas contribuiu sim, exigindo da escola novos investimentos, posturas e encaminhamentos para atender às especificidades, conforme declarou:

> Para nós, um dos grandes desafios da instituição foi com as turmas de 6º ano, recém-chegadas do Ensino Fundamental I. Tínhamos alunos que não sabiam ler e escrever. Foi nesse momento que a instituição entendeu a necessidade de realizar uma escuta sensível junto aos alunos e pensar em estratégias para reverter tais casos. (Entrevista/Gestora, dezembro/2015).

A instituição sentiu a necessidade também de repensar seu projeto pedagógico a fim de que articulasse o ensino e as aprendizagens dos alunos numa perspectiva interdisciplinar. O cotidiano revelou a necessidade de aproximar as áreas do conhecimento na perspectiva de entrelaçar saberes, experiências, aprendizagens. E, para tal fim, a equipe gestora vem implementando, na sua cultura escolar, atividades interdisciplinares que buscam ressignificar tanto o papel da escola quanto do processo de ensino e de aprendizagem. Ao propor ações educativas que exigem dos estudantes posturas, atitudes e engajamento para além do trabalho de sala de aula, como acontece com a Gincana Cultural, com o Sarau Literário e as Tertúlias Literárias Dialógicas, as dimensões conceituais, procedimentais e atitudinais das aprendizagens extrapolam os muros escolares e, portanto, redimensionam também as atitudes e posturas dos próprios professores, da equipe escolar e das famílias.

O Colégio Juiz Jorge tem assegurado no seu espaço físico a presença de uma BE, mas, assim como uma parcela significativa das escolas estaduais de Feira de Santana, esta também apresenta problemas. Ela nem sempre funcionou onde está hoje; segundo a gestora, "a biblioteca dessa escola era lá no outro pavilhão, numa sala que era sempre trancada, ninguém tinha acesso e nessa sala tinha tudo que ninguém queria na escola". Mas hoje o espaço atende às dimensões físicas exigidas (CAMPELLO *et al.*, 2010), superior a 1,2 metros por aluno, e possui equipamentos como: um computador, 5 conjuntos de mesas com cadeiras, estantes verticais, prateleiras e estantes presas na parede em formatos colmeia, mesas fixas na parede estilo cabine, além de data show, ar-condicionado e um grande tapete, que é utilizado durante a realização das Tertúlias Literárias Dialógicas. A despeito dessas condições favoráveis, falta a essa BE justamente um funcionário específico que possa garantir seu funcionamento em tempo integral. O espaço não fica obsoleto, pelo contrário, muitas atividades são realizadas no cotidiano da escola, mas não consegue oferecer aos alunos um atendimento pleno ao longo da semana.

Frente a essa realidade, a gestão da escola, na perspectiva de Certeau (2007), lançou mãos de *táticas* de sobrevivências, sendo as *táticas* "[...] procedimentos que valem pela pertinência [...], mudam a organização do espaço [...], apontam para uma hábil utilização do tempo, das ocasiões que apresenta e também dos jogos que introduz nas fundações de um poder" (CERTEAU, 2007, p. 102). Desse modo, coube à escola forjar

modos de caminhar, modos de fazer próprios, a fim de tornar legítima uma ação pedagógica umbilicalmente ligada ao cerne da própria escola que é a formação de leitores. Assim, mapeando brechas deixadas pelo poder instituído, em que a lógica da burocratização prevalece e muitas vezes impede a concretização de ações, reconhecidamente simples, a gestão buscou elaborar projetos, os quais foram enviados para o MEC, a fim de colocar em prática ações de fomento à leitura.

As gestoras, alimentadas com as palavras de Thiago de Mello, quando este afirmava poeticamente "não tenho um caminho novo. O que eu tenho de novo é um jeito de caminhar", partiram para esse novo jeito de caminhar para resolver demandas internas no tocante à formação de leitores, pois sabiam que apenas os parcos recursos que recebiam não seriam suficientes para implementar uma ação mais ousada.

Projeto enviado e aprovado, a escola recebeu uma verba de aproximadamente R$ 5.000,00 para aquisição de acervo. Com dinheiro na mão, a primeira decisão da gestão foi ouvir os alunos sobre os títulos de seus interesses e, em seguida, convocou uma aluna para ir juntos às compras em uma das livrarias da cidade que dispõe de acervo mais diversificado. Foram adquiridos cerca de 200 títulos variados e organizados na estante, formato colmeia (citada anteriormente), que fica instalada na sala da diretora.

O registro encontrado para construir a cartografia de leitura, na pasta "Clube de Leitura", refere-se ao período de julho a dezembro de 2015. A tabela abaixo expressa o resumo das retiradas em que apresento a classe, o número de alunos matriculados, número de alunos que retiraram livros, número de livros retirados e o percentual de leitura da classe.

Tabela 6 – Resumo das retiradas

Classe	N.º de matriculados	N.º de alunos que retiraram em 2015	N.º de livros retirados	percentual
5.º A	36	23	56	63,88%
5.º B	22	08	23	36,36%
5.º C	28	04	06	14,28%

continua

6.º A	34	15	19	44,11%
6.º B	36	03	03	8,33%
7.º A	32	08	32	25%
7.º B	26	05	12	19,23%
8.º U	36	09	32	25%
1.º A	42	12	33	28,57%
1.º B	41	03	04	7,31%
1.º C	37	01	01	2,70%
2.º A	39	11	13	28,20%
2.º B	39	05	06	12,82%
3.º U	38	05	05	13,15%
Demais		20		
Total	**486**	**112**		**23,04%**

Fonte: Elaboração própria.

Esse panorama é importante para apreciarmos o índice de procura por livros das 14 turmas da escola, o que não significa dizer que estamos fechando um diagnóstico de leitores ou não leitores, pois mais uma vez ressaltamos que o indicador para saber se o aluno é leitor não pode ser apenas pela retirada de livros da biblioteca escolar. Nesta escola, especificamente, me deparei com alguns casos que fogem completamente a essa ideia de ser leitor o aluno que pega livros da BE. O caso de um aluno da 8ª série/9º ano que, no Clube de Leitura, retirou apenas dois livros, no entanto, é conhecido e admirado pelos colegas como um grande leitor e possuidor de muitos livros. Segundo depoimento da colega:

> Isso de trocar livros influencia bastante e faz a gente criar novas amizades porque eu comecei a falar com Dom Quixote, eu e Margot. Alguém disse: "interesseiras" (risos). Não foi interesse, sei lá. Nossa! Aluno novato, chato, mas quando ele disse que gostava de ler, aí... hum... Ele disse que lia *Percy Jackson*, nossa. Aí ele falou que tinha todos. Nossa!!!! Casa comigo (risos, muitos risos). No outro dia eu faltava ler dois livros de Percy Jackson, ele emprestou os livros pra gente, e desde então ele vem nos emprestando livros. Até porque os livros que ele me empresta são muito

> caros. Por exemplo, *As crônicas de Gelo e Fogo*, ele tem todos e é R$60,00 aquele negócio, ou seja, ele empresta e poupa a gente de comprar... (Grupo de Discussão, 2015).

O depoimento revela a importância de a escola criar espaços de trocas e aproximações entre os alunos quando o assunto é leitura. Segundo eles, nem sempre dá para saber quem é ou não leitor, é preciso ter espaço para dialogar, pois nem todos andam com os livros que estão lendo nas mãos. Quando se encontram se descobrem leitores, suas relações afetivas são influenciadas, suas linguagens se aproximam, as ideias são compartilhadas, o que não quer dizer que sempre concordam com as mesmas opiniões ou gostam dos mesmos gêneros. Isso ficou muito claro durante o grupo de discussão quando declaravam o gênero de que mais gostavam:

> Desculpa aê, mas eu não gosto nem um pouco de romance. Não consigo me adaptar naquele estilo aí, porque eu sou mais assim, gosto de ficção, gosto de suspense, gosto de terror, gosto um pouco de drama, mas gosto do livro que me prende até o final. [...] Eu não gosto muito de romance porque na minha cabeça já me adaptei àquele clichê, porque no finalzinho ou ele morre ou então no final ele fica feliz com aquela pessoa. (Ana Júlia/Grupo de Discussão, 2015).

> Gosto mais de romance e de ficção e assim... ficção, porque, sei lá, uma história que a gente queria que fosse verdadeira, uma coisa que não existe. E romance porque eu sou muito boba, boba pro lado de romance, eu adoro. (Valentina/Grupo de Discussão, 2015).

> Romance não é muito a minha cara. Não gosto de romance, acho muito meloso. Ah, ela vai casar com ele. Eu sou mais suspense, como Skerlock Holmes, livros de investigação, ficção, também a Série de *Harry Potter*. (Dom Quixote/Grupo de Discussão, 2015).

Essas histórias de leitores só foram possíveis porque a leitura propiciou uma sintonia que os aproximam. São alunos reconhecidos na escola como os que gostam da leitura, que leem para além das atividades

obrigatórias e do acervo da biblioteca escolar, que participam de práticas de leitura, tanto oportunizadas pela escola quanto fora dela. Mas, na mesma instituição, há também alunos e turmas que demonstram pouco interesse pelo ato de ler e que não têm ainda nenhum registro de retiradas de livros da biblioteca. Isso pode ser percebido pelos percentuais acima apresentados, em que há uma turma de 1º ano do Ensino Médio que, de 37 alunos matriculados, apenas um aluno retirou livro, dados que não podem ser desconsiderados pela equipe gestora e pedagógica da escola. Mesmo sabendo que os números de retirada na BE não são definidores, ao mesmo tempo devem levar a escola/BE a repensar suas ações e seus investimentos quando o assunto é a formação de leitores.

Os dados nos ajudam a refletir sobre a necessidade de uma política de formação de leitores que se inicie no Ensino Fundamental e tenha prosseguimento nas séries finais da Educação Básica. Analisando os dados do CEJJFG, enquanto no Ensino Fundamental II tivemos classe com percentual de 63% de retiradas, o máximo no Ensino Médio foi de 28%. Das oito turmas do Ensino Fundamental II, cinco tiveram um índice de retirada igual a 25% ou superior; já no Ensino Médio, das seis turmas, apenas duas chegaram a 28% — as demais ficaram igual ou abaixo de 13% de retiradas. Se os números ainda são aquém dos desejados, tanto para as metas da escola quanto para as metas oficiais, não há outro caminho se não for pela via da implementação de políticas de acesso à leitura. Mesmo nos dias atuais, em que há uma diversidade de ofertas e de práticas culturais, a leitura ainda é uma experiência insubstituível (PETIT, 2009a), pois, na condição de humanos, essa é uma forma essencial de narrar e simbolizar nossas experiências.

Uma ação singular encontrada no CEJJFG, que não há em nenhuma outra escola da rede estadual de Feira de Santana, tem sido a realização das já mencionadas Tertúlias Literárias Dialógicas, implantadas desde 2014 e em plena execução atualmente. Tal ação surgiu da necessidade de investir na formação e sensibilização do professor como leitor. Segundo a professora Flávia Araújo:

> Na verdade, as Tertúlias começaram com a professora Nadja Maciel, da UEFS. A primeira Tertúlia aqui foi feita com os professores. Então a gente leu o livro juntos no recesso de junho de 2014 [...] Era *A culpa é das estrelas*, eu

> mandava inquietações, eu me reunia aqui na escola com os professores para a gente ir discutindo esse livro, e aí só as de Língua Portuguesa não quiseram!!!! (risos) Sério! Todas as outras vieram, todas! [...] Biologia, Química, Matemática vieram, então a gente experimentou a Tertúlia, primeiro a gente estudou a teoria, os professores, eu experimentei com eles [...]. (Entrevista/Profa. Flávia, 22/12/2015).

Após a vivência com os professores, a equipe percebeu a viabilidade do investimento e partiu para adotá-la como uma política interna da escola na perspectiva de formação de leitores.

Ao optar pela realização das Tertúlias Literárias Dialógicas, as práticas de leitura, os modos de ler e o papel da biblioteca escolar foram e são cotidianamente repensados. Para a professora Paloma Araújo, o sentido do trabalho docente foi sendo ressignificado:

> É gratificante, eu me realizo com relação à educação. Porque eu era uma pessoa frustrada. Eu achava que eu estava perdendo o meu tempo e hoje eu tenho certeza que sou realizada, como dizem minha tia e minha família — você está feliz. Porque quando eu começo a colocar as postagens no Face, minha tia diz: Agora sinto que você é feliz trabalhando, está cansada, mas progredindo, tanto você como os outros professores e os alunos. (Entrevista/Profa. Paloma, 25/11/2015).

Desse modo, seu encantamento, seu prazer em realizar um trabalho que articula História e Literatura por meio das Tertúlias Literárias vai aos poucos contagiando outros professores, pois, durante a realização das Tertúlias, outros professores são convidados a prestigiar, mesmo que sua disciplina não tenha assumido corresponsabilidade na preparação da ação. E assim, aos poucos, as práticas de leitura e os modos de ler vão se ressignificando e extrapolando o ambiente da biblioteca e da sala de aula e ocupando outros espaços da escola. Alguns professores colocam em prática um dos lemas da escola, "Eu vejo flores em você", e, de forma coletiva, polissêmica, realizam as leituras públicas ao ar livre com a simples metodologia de roda de leitura.

Figura 2 – Roda de leitura no pátio da escola
Fonte: Arquivo do Colégio Estadual Juiz Jorge Faria Góes.

Nas rodas de leitura, assim como nas Tertúlias Literárias Dialógicas, os alunos se aproximam de práticas culturais de leitura, pois, para muitos, a escola é um dos únicos espaços de ofertas, e desse modo passam a ter a chance de se apropriar de saberes e de conhecimentos múltiplos. Como afirma Petit (2009b, p. 159), "[...] a conversa era uma das ferramentas mais potentes para promover a leitura; [...] de encorajar e tornar visíveis as sociabilidades informais... e de reforçar os laços...". Assim sendo, o modo de fazer acontecer vai singularizando a experiência desenvolvida pelo CEJJFG dentre as demais escolas quando o assunto é a formação de leitores.

A opção da escola por oferecer oportunidades antes não vivenciadas pelos alunos é uma escolha pedagógica e política, pois reconhecem que, à medida que a instituição ignora as desigualdades culturais entre as crianças (BOURDIEU, 1998), acaba por legitimar essas desigualdades. E, considerando o que aponta Bourdieu (1998, p. 56), que "[...] cada indivíduo herda, de seu meio, uma certa atitude em relação às palavras e ao seu uso que o prepara mais ou menos para os jogos escolares", cabe

à instituição ficar atenta e preparada se efetivamente pretende oportunizar aos alunos, que historicamente não são "herdeiros da cultura exigida pela escola" (BOURDIEU, 1998, p. 57), e que, consequentemente, sempre estiveram à margem dessas conquistas e acessos, outras possibilidades de inserção em práticas coletivas que favoreçam novas apropriações.

Quando as bibliotecas são invisíveis aos olhos dos alunos

No município de Feira de Santana, das 76 escolas estaduais, 13 são classificadas como de grande porte, mas integram o *corpus* da pesquisa apenas 9 escolas. São elas: Colégio Estadual João Durval Carneiro, Colégio Estadual José Ferreira Pinto, Colégio Estadual Polivalente de Feira de Santana, Colégio Estadual Profa. Maria José de Lima Silveira, Colégio Estadual Teotônio Vilela, Colégio Estadual General Osório, Escola do Centro de Assistência Social Santo Antonio (ECASSA), Colégio Estadual Georgina Soares Nascimento e Instituto de Educação Gastão Guimarães.

Como foi dito anteriormente, ter biblioteca funcionando nem sempre nos assegura a viabilidade de construção e análise de dados mais consistentes, isso justifica o porquê de só apresentar na cartografia dados de leitura dos alunos em apenas cinco das nove bibliotecas em funcionamento.

Apresentarei, no primeiro momento, as escolas e os motivos que as excluíram da lista da cartografia com dados dos alunos. As escolas que não possuem registros sistemáticos das demandas dos alunos são: Colégio Estadual João Durval Carneiro, Colégio Estadual Polivalente de Feira de Santana, Colégio Estadual Profa. Maria José de Lima Silveira e o Colégio Estadual Georgina Soares Nascimento.

O retorno às bibliotecas escolares possuía agora novo objetivo: conhecer as práticas de leitura e as itinerâncias dos alunos no tocante às buscas e retiradas das obras, além de acompanhar todo o funcionamento da BE. A sistemática de visita era comum a todas as escolas: telefonava e agendava a visita. Quando cheguei ao espaço da BE do Colégio Estadual João Durval Carneiro, a primeira surpresa foi a mudança de funcio-

nária em relação à primeira etapa, ou seja, como as funcionárias não têm vínculo efetivo, a substituição é uma prática muito comum nessas empresas, e com as funcionárias das BE não é diferente. A atual funcionária era recente na BE, então me apresentei e reapresentei o projeto de pesquisa, para, só assim, iniciarmos a busca por mais informações sobre o funcionamento da BE. Conforme declarou, não desenvolvia nenhuma atividade com foco na dinamização do acervo e na formação do leitor — restringia suas atribuições à manutenção e organização do espaço. Ao atribuir ao funcionário da BE funções estritamente burocráticas, vai-se paulatinamente diluindo seu papel social que é tornar-se um espaço de múltiplas aprendizagens (ALMEIDA JUNIOR; BORTOLIN, 2009).

Ao explicar minha necessidade de ter acesso aos documentos de registros sobre os empréstimos referentes ao ano 2015, a funcionária, de pronto, disse não existir, mas aos poucos foi mexendo e remexendo as gavetas da mesa e encontrando folhas soltas em que havia anotações sobre os empréstimos.

A organização dos empréstimos era feita sem um controle rigoroso — o máximo que ela conseguiu localizar foram algumas fichas que estavam grampeadas e outras soltas. Dessa forma, a cartografia do que leem os alunos da escola ficou comprometida, tanto pela ausência da funcionária que atuou na escola no ano de referência da pesquisa (2015) quanto pela falta de sistemática no arquivamento dos registros. Vale ressaltar que as informações dariam perfeitamente para conhecer as buscas dos alunos, mas o que comprometeu a elaboração da cartografia foi o tipo ou a falta de arquivamento das anotações, pois foram localizadas apenas os referentes aos meses de agosto, setembro, outubro e novembro de 2015. Pelo tipo de sistemática (folhas soltas ou apenas folhas grampeadas), não é possível afirmar que nos meses anteriores não houve procura. É muito provável que as folhas tenham sido deslocadas ou simplesmente desaparecido. Indubitavelmente, um quadro mais consistente fica comprometido; no entanto, o resumo referente aos quatro meses localizados aponta que a retirada é muita baixa, pois no matutino, das nove turmas que aparecem no mapa de retirada, o maior número de títulos emprestados foi de nove livros para uma turma inteira durante quatro meses. No vespertino, o maior índice de retirada foi de quatro livros.

Em conversa com a vice-diretora sobre a utilização da biblioteca e as práticas de leitura desenvolvidas em seu espaço e na cultura escolar, a professora afirmou que as ações de leitura são de caráter pontual, mas que a BE fica aberta nos turnos matutino e vespertino e os alunos podem retirar as obras de seu interesse. Pelos baixos números encontrados, é possível intuir que há pouco investimento para usufruto daquele espaço. Isso pode ser confirmado com a fala de um aluno do 1º ano do Ensino Médio, turno matutino, durante o trabalho de campo, em que afirmou, surpreso: "Nunca imaginei que a biblioteca da escola era massa!". Essa declaração denota uma surpresa ao descobrir algo que não sabia, nesse caso o espaço e o acervo da BE, e uma constatação de que era um espaço até aquela data invisível. O que faz uma BE, que possui acervo, equipamentos, funcionário, ser invisível? Essa e outras indagações são necessárias para nos ajudar a pensar quais as concepções de biblioteca perpassam o cotidiano da escola. São questões ainda sem respostas e que, portanto, merecem outros estudos.

O segundo colégio a tratar é o Colégio Estadual Polivalente de Feira de Santana. Instituição de grande porte, criada em 1974, que se enquadra nos "[...] ginásios orientados para o trabalho, polivalentes e pluricurriculares, implantados pelo poder central no país, na década de 1960, se inspiraram na proposta de Anísio Teixeira, cujo projeto educativo articula atividades de trabalho com cultura geral, possibilitando a formação do educando pelo trabalho" (SANTOS, 2010, p. 29). Assim, foram criados para serem centros de excelência e escolas-modelo com o intuito de preparar os jovens para uma vida profissional e, assim, suprir a carência da sociedade da época por mão de obra qualificada. Segundo o gestor da escola, "o Colégio Estadual Polivalente cumpre a missão de ofertar à comunidade o ensino profissionalizante de 1974 a 1985". De acordo com ele, a partir de 1985, o colégio passa a oferecer o Ensino Médio propedêutico.

A biblioteca do Colégio Polivalente de Feira de Santana tem espaço físico e equipamentos adequados e suficientes para atender uma turma inteira. Mesmo com uma funcionária atuando exclusivamente na BE, não há um acervo catalogado nem uma sistemática organizativa que assegure a construção de dados fidedignos, isso porque o registro das retiradas de livros pelos alunos é feito em caderno, por ordem alfabéti-

ca, mas não há precisão quanto à série dos alunos que retiram os livros, ou em outros momentos não consta o nome da obra. Isso nos impede de tecer um quadro comparativo sobre os movimentos de buscas pelo acervo por aluno/série. Outro fato que compromete a cartografia do que leem os alunos do Colégio Polivalente é a estratégia utilizada pela funcionária quando os alunos devolvem os livros. Ao invés de apenas registrar a devolução, o procedimento utilizado é o de riscar o nome do livro; assim, em muitas situações, não é possível identificar qual obra foi retirada. Mais uma vez percebe-se claramente a ausência de orientações técnicas sobre controle e registro das leituras dos alunos e, consequentemente, da biblioteca.

Lançar mão do apagamento das fontes, mesmo não sendo intencional, revela os prejuízos causados para a escola e para a história das bibliotecas escolares por possuírem, em seus quadros, funcionários que atuam na BE sem possuir formação e/ou orientação quanto ao aspecto técnico-organizativo do acervo e da mediação leitora com os alunos. O papel da biblioteca não é apenas tornar público seu acervo, mas oferecer ações que favoreçam a interlocução e a construção da autonomia pelos alunos, pois, como afirma Mindlin (2009, p. 31), "[...] a escolha de livros é um campo de liberdade intelectual em que cada leitor deve ler o que o atrai sem um sentido de obrigação". Assim, não basta possuir biblioteca; faz-se necessário criar condições de interação, dar vida e funcionalidade ao acervo disponível. Manter um funcionamento mecânico, de apenas abrir o espaço, sem nenhuma política de incentivo e de valorização da prática leitora como uma prática social e cultural, pode tornar-se uma ação sem efeito formativo.

Dentre os dados encontrados, destacam-se os alunos do 6º ano como aqueles que mais leem. Do total de 187 alunos que possuem registro no caderno de retiradas, 38 são do 6º ano, e não é possível afirmar que são apenas estes, pois há 38 alunos sem identificação da série que frequentam. Suas preferências são HQs: Turma da Mônica (07), Chico Bento (07) e Ataque dos Titãs (05). Mas o gênero conto também foi bastante retirado, em número de 06, sendo contos e lendas, contos de inclusão, contos de Murilo Rubião, contos de horror, contos do cão, contos de terror e mistérios. Os alunos do 7º e do 8º ano seguem com 21 e 22, respectivamente. Os alunos do 1º ano do Ensino Médio optaram, em

sua maioria, pela retirada de livros de contos, fato que pode estar atrelado ao conteúdo programático da série, pois, dos 30 livros retirados, 20 estão na categoria Contos. Ao tomarmos como parâmetro o caderno de registro da biblioteca escolar ao longo de 2015, foi registrado um total de 187 alunos que retiraram livros. Em virtude da falta de padrão para anotações do movimento de retirada, é impossível traçar uma cartografia exata de retirada de livros por séries, turmas, turnos e nome de obra. As informações são irregulares; logo, os dados apresentados são aproximados.

Os dois últimos estabelecimentos dessa categoria que também apresentaram inconsistência nos dados foram os Colégios Estaduais Profa. Maria José de Lima Silveira e Georgina Soares Nascimento. O primeiro, situado na zona rural de Feira de Santana, possui uma biblioteca com espaço físico que não atende plenamente às necessidades da escola, pois não comporta o atendimento de uma classe inteira, mas é um espaço acolhedor, com um acervo superior a 4 mil livros, com uma diversidade grande de gêneros e autores. Durante a primeira parte da pesquisa, a biblioteca tinha uma funcionária de vínculo não efetivo; infelizmente, quando ocorreu a segunda etapa, a funcionária já não fazia mais parte do quadro da escola, e assim a biblioteca teve seu funcionamento comprometido, passando a abrir apenas no horário em que uma professora, em reabilitação funcional, pudesse ficar.

Em visita à escola, fui recebida pela atual vice-diretora, pessoa muito receptiva que informou as atuais dificuldades em manter a biblioteca aberta. Inclusive não conseguiu localizar os registros deixados pela antiga funcionária. Juntas, fizemos uma busca nos papéis que dispunha nas gavetas e pastas, mas não encontramos nada. A vice-diretora se comprometeu a tentar localizar a antiga funcionária da BE, mas sem êxito. Assim, não obtivemos nenhum dado de retirada com o qual pudéssemos compor o perfil dos alunos leitores da escola referente a 2015.

Quanto ao Georgina Soares Nascimento, os problemas encontrados não diferem muito das outras escolas. Durante o trabalho de campo, algumas vezes encontrei a biblioteca fechada, pois a funcionária de vínculo com empresa terceirizada estava sem receber vale-transporte para o deslocamento e, em outras vezes, tinha consulta médica agendada.

Nessas circunstâncias, fecha-se a biblioteca. Mas, conforme o gestor da escola, o espaço da biblioteca normalmente vem sendo utilizado quando há aulas vagas: encaminha-se os alunos para a BE ao invés de liberá-los da escola, ou quando os professores precisam do espaço para passar vídeos. Fomos percebendo que a rotina da biblioteca está muito mais atrelada a ceder o espaço para outras atividades pedagógicas, mas não precisamente para uso como espaço de construção e busca de conhecimentos por meio do acervo. A biblioteca, pela sua organização, opera como sala multifuncional, pois sua arrumação está preparada para a realização de aulas, contando com quadro branco e equipamentos de projeção e som.

No tocante ao registro, o sistema de empréstimo é feito em pasta com fichas mensais. No entanto, não há registro do nome do livro que o aluno retira. Apenas anota-se o nome do aluno, algumas vezes a série e a data de retirada. Desse modo, com essas informações, não é possível construir o perfil leitor dos alunos. Porém, segundo a secretária da escola, os professores fazem trabalho de leitura o ano inteiro e por isso há uma boa procura de livros pelos alunos. Na percepção da funcionária da BE, há mais demandas por romances e poesias, e por isso ela solicitará do diretor novas aquisições.

Com a estratégia seguida pela funcionária, a escola não consegue dispor de informações inerentes à classe que mais visita e retira livros da biblioteca, tampouco saber qual o aluno que mais lê, o gênero preferido, qual a média de retirada de livros mês. Os registros encontrados são incompletos e lacunares.

As demais instituições (Colégio Estadual José Ferreira Pinto, Colégio Estadual Teotônio Vilela, Colégio Estadual General Osório, ECASSA e Instituto de Educação Gastão Guimarães) foram as escolas em que foi possível coletar maiores informações sobre o funcionamento da BE no que tange aos empréstimos dos livros.

O Colégio Estadual José Ferreira Pinto possui uma biblioteca com amplo espaço físico, quantidade significativa de acervo e uma funcionária que atua há 3 anos na BE, mas, segundo ela, sua função na escola é de "Severino", ou seja, é recrutada para resolver muitas outras atribuições. Mas admite que no turno da manhã, em que o fluxo é maior, fica con-

centrada apenas na BE, e no turno vespertino acaba não se concentrando no espaço, pois precisa sair para ajudar em outros setores da escola.

Sobre o registro de empréstimo, este é feito no livro ata em que se registra nome do aluno, nome do livro retirado, data de empréstimo e data de devolução, além da série do estudante. A sistematização é feita manualmente, mas tem sido muito eficaz no controle e no acompanhamento do movimento de retirada dos livros pelos alunos e professores. Há, por parte da funcionária, que já participou de curso de auxiliar de biblioteca oferecido pela UEFS, uma boa sistematização dos registros de empréstimo. Há, nesses registros, um resumo das retiradas por séries e número de livros retirados, e, de posse desse material, a funcionária da BE, em parceria com a gestão, premiou os alunos que mais leram no ano de 2015.

Outras atitudes presenciadas durante o trabalho de campo têm sido a organização no espaço com pequenos cartazes de incentivo à leitura, bem como a mobilização, junto aos alunos, com o intuito de confecção de novas carteiras da biblioteca. Nessa escola cada aluno possui uma carteira de biblioteca, e a retirada de um livro só se efetiva com a apresentação desta.

Há, principalmente durante o intervalo, um fluxo grande de entrada e de retirada de livros. Mas percebe-se pelos dados que a procura é muito concentrada nas séries iniciais do Ensino Fundamental II, ou seja, no 6º e no 7º ano. Os alunos, prioritariamente as meninas, ocupam todo o tempo do intervalo na BE. Procuram livros, folheiam e a maioria leva para casa. Pelo tipo de busca nas estantes, as retiradas são espontâneas, ou seja, não são para cumprir exigências formais do ensino.

A funcionária da BE fez estatística quanto ao número de livros lidos por aluno que tem cadastro na biblioteca. O número de matrícula referente ao ano de 2015, disponibilizado pela coordenação pedagógica, foi de 1208 alunos nos dois turnos. No entanto, segundo os registros, apenas 65 levaram exemplares da BE. Dentre esses, foram encontrados 12 que retiraram apenas uma obra durante o ano. Em compensação, há alunos que pegaram 32 livros, 2 outros tomaram 46 livros e uma estudante retirou 49 livros em 2015.

A quantidade de livros lidos e/ou retirados por alguns alunos é bastante expressiva, mas esse não é o quadro geral da escola, haja vista que, se tomarmos como referência o número total de discentes, a proporção

dos que retiram livros da BE é de apenas 5,38%. E, se considerarmos que, dos 65 alunos, 48 são estudantes matriculados no Ensino Fundamental II, o que corresponde a aproximadamente 74%, e no Ensino Médio apenas 17, o que equivale a 26%, então há que se refletir sobre o porquê dessa diminuição na procura e retirada de livros na BE pelos estudantes quando estes já estão finalizando a Educação Básica. Esses dados coadunam com estudos (PAIVA; MACIEL, 2005; ROUXEL, 2013) que apontam o quanto o trabalho com a leitura com caráter mais prazeroso e envolvente vem acontecendo de forma mais sistemática nas séries iniciais do Ensino Fundamental, enquanto nos anos finais da Educação Básica a leitura passa a ter um caráter mais obrigatório, tarefeiro e sem grande ênfase no prazer em ler literatura.

Os números encontrados indicam a busca pela biblioteca prioritariamente pelos alunos do 6º e do 7º ano, e os livros retirados contêm, em sua maioria, uma linguagem de fácil compreensão e número pequeno de páginas, fato que assegura a retirada e a devolução em tempo hábil.

Em relação ao Colégio Estadual Teotônio Vilela, observa-se que este vem, ao longo de quase 30 anos de existência, oferecendo aos seus aproximadamente 1500 alunos, vagas para o Ensino Fundamental II, Ensino Médio e EJA (dados referentes a 2015).

Para iniciar a apresentação da situação da BE, trago a fala da gestora, pois nada melhor do que escutar quem lida diariamente no chão da escola. Em conversa informal sobre os modos de fazer da gestão escolar, ela afirmou: "A difícil tarefa de dirigir a escola hoje dá-se por conta da falta de funcionários, demissões dos terceirizados, falta de recursos, móveis se deteriorando e sem previsão de substituição, falta de computadores e programa para catalogação dos livros, dentre outros". Essa fala da gestora não se refere apenas ao funcionamento da biblioteca. Segundo ela, com as demissões e a falta de funcionários efetivos e o aumento das demandas administrativas, muitas vezes a funcionária da biblioteca precisa sair de seu posto e assumir outras funções, comprometendo, assim, o funcionamento diário da BE. Não obstante, a gestora declarou que a instituição procura fazer um trabalho de leitura articulado com os

projetos estruturantes TAL[53], FACE[54] etc., instituídos pela Secretaria de Educação do Estado da Bahia.

A rotina da biblioteca é intensa no turno matutino[55], mas há, por parte da escola, uma determinação quanto ao uso da BE. Assim, os alunos podem visitar o espaço na chegada à escola, durante o intervalo e/ou na saída, assim como é permitido também quando há aulas vagas. Essa medida foi tomada depois de haver notificações de alunos que estavam buscando a biblioteca para o não comparecimento às aulas regulares.

Sobre o funcionamento e as buscas por meio dos registros, foi possível perceber que a funcionária obedece a uma sistemática organizativa. Todo o registro é feito manualmente, em cadernos tipo ata. Procura-se registrar a data de empréstimos, o nome do livro, o aluno que retirou e a data de devolução. Mas, assim como nas demais bibliotecas visitadas, nessa também encontramos lacunas no processo de registro, pois

53 O projeto Tempos de Arte Literária (TAL) é uma experiência pioneira, de caráter educativo, artístico-literária e cultural, que vem sendo desenvolvida pela Secretaria da Educação do Estado da Bahia desde o ano de 2009. O referido projeto foi concebido a partir de uma perspectiva abrangente, para promover o exercício da leitura e da produção textual, contribuindo para a apropriação do conhecimento, a criação literária e a visibilidade das obras literárias estudantis, de modo que possibilitem o desenvolvimento das lutas com e pelas palavras, em seus sentidos histórico e social, assim como para ampliar as percepções sobre o cotidiano e o mundo, com vistas à formação do novo homem, nesses tempos de democratização social e literária, e consequentemente à possibilidade de criação de novos horizontes estudantis. Disponível em: http://www.educacao.ba.gov.br/jornadapedagogica2016. Acesso em: 10 dez. 2016.

54 O Festival Anual da Canção Estudantil (FACE) é uma experiência pioneira de implementação de políticas culturais com a juventude estudantil, no campo da arte musical, que vem sendo desenvolvida pela Secretaria da Educação desde o ano de 2008. Tal experiência foi concebida a partir de uma perspectiva abrangente, na expectativa de promover o desenvolvimento do ensino de música nos contextos escolares da rede estadual, a partir da criação de canções e realização de festivais, em suas distintas fases (escolares, regionais e estadual) capazes de promover a participação e o envolvimento dos distintos sujeitos (estudantes, professores, diretores, coordenadores e técnicos) comprometidos com os processos educacionais.

55 Nos turnos vespertino e noturno, a BE fica sob a responsabilidade de uma professora em readaptação funcional. Assim, não há funcionamento todos os dias, e sim quando a professora comparece, sendo dois turnos na tarde e dois à noite.

alguns dados acabam não sendo preenchidos e, às vezes, são riscados; desse modo, o perfil traçado torna-se uma aproximação do real. Mesmo já tendo participado de curso de auxiliar de biblioteca oferecido pela UEFS, e consequentemente tendo conhecimento sobre as normas para o processo de registro, na prática algumas orientações ficam dispersas e/ou não realizadas. Isso pode ser comprovado quando, em algumas páginas do livro de registro, não mais constava, na maioria dos empréstimos, a série do aluno que retirava livros, apenas o seu nome e, algumas vezes, apenas o primeiro nome e o título da obra.

A partir do novo livro ata de registro referente a 2015, a funcionária elegeu o sistema de uma página por série, registrando nela os nomes do estudante e do livro e, às vezes, a data de retirada. Mas como não é possível se prever a demanda por classe, foram encontradas várias folhas referentes à mesma série, e o risco sob o nome do aluno foi a estratégia de controle de devolução do livro emprestado, escolha essa que muitas vezes comprometeu a visualização e identificação do nome do discente. Foi comum encontrar o mesmo nome do aluno e a identificação da série diferente, o que comprometeu a categorização dos dados.

Sobre o trabalho envolvendo o acervo da BE, tanto a funcionária quanto a gestora afirmaram que há, por parte de alguns professores, iniciativas em utilizar os livros ou trazer alunos ao espaço da BE para desenvolver alguma atividade. Durante todo o tempo da pesquisa de campo, presenciei apenas a professora de Ciências devolvendo alguns livros que tinham sido retirados para atividades em classe, a mesma professora citada pela gestora como a profissional que desenvolve continuamente ações de incentivo à leitura.

Ao longo da pesquisa, foi comum encontrar alunos circulando, consultando, folheando, retirando livros das estantes. Pelos registros, havia uma demanda significativa por parte dos alunos, mas as estratégias de registros não favoreceram a construção de uma cartografia mais detalhada. No entanto, os dados revelaram uma expressiva procura dos alunos pelas revistas da Turma da Mônica Jovem e a revista Tina, principalmente pelos integrantes do 6º ano. A retirada dessas revistas, comparativamente às demais obras retiradas, foi de: 6º A = 49; 6º B = 60,8; 6º C = 63,6; 6º D = 77,2; e o 6º E = 33,3. Dentre as demais obras retiradas,

não houve muitas repetições, logo é possível prever que são buscas espontâneas, livres e não para cumprimento de atividades pedagógicas. Não foi possível estabelecer essa mesma estatística das demais classes, por inconsistência dos nomes constantes na lista, pois ora aparecem em uma série, ora em outra, mas permanece a recorrência pela retirada das Revistas Turma da Mônica Jovem e Tina.

O Colégio Estadual General Osório foi o único estabelecimento que, durante o mapeamento das escolas acerca da existência de biblioteca escolar em funcionamento, informou a existência de um programa próprio de empréstimos dos livros. Segundo a funcionária, que já atua na BE há aproximadamente seis anos, a maior demanda acontece pela manhã, mas, a partir da troca de turno da única funcionária para a tarde, o matutino ficou fechado. A troca de turno ocorreu por necessidade pessoal apresentada pela própria funcionária, pois trabalhava manhã e noite e, com a troca para a tarde, tornaria mais fácil seu deslocamento, pois passaria a ter uma única viagem da sua residência até o local de trabalho. Mas ela reconhece que foi um prejuízo para os alunos, pois, com a sua remoção de turno, aqueles que mais frequentavam a BE ficaram impedidos de visitar o espaço, justamente por não haver outro funcionário para substituí-la e abrir o espaço no turno matutino.

Sobre a demanda do noturno, a funcionária revelou que o espaço é usado geralmente para vídeo ou palestra e que a procura pelo acervo é muito baixa (normalmente procuram-se dicionário ou livros didáticos). Nos demais turnos, os livros mais procurados são HQ, *Drácula* e poesias. Quase não requisitam romance. Revelou a funcionária que é comum os professores de Língua Portuguesa utilizarem o acervo da BE para realizarem trabalhos que requerem a busca de livros, mas, quando isso acontece, os docentes fazem e respondem pelos empréstimos à turma.

Questionada sobre suas atribuições na BE, a funcionária admitiu que, mesmo tendo participado de vários cursos de auxiliar de biblioteca oferecidos pela UEFS, suas funções têm sido apenas de catalogação, organização, empréstimo e entrega dos livros didáticos (quando acontece a distribuição dos livros didáticos no início do ano letivo). Sobre o trabalho de dinamização e mobilização do acervo, afirmou que esse é de responsabilidade dos professores, mas não citou outras atividades

realizadas por eles envolvendo o acervo além da retirada de livros para trabalhos em sala de aula ou indicação de algumas leituras.

Quando solicitados os registros em que constam as buscas e retiradas dos livros pelos alunos, a funcionária informou que o processo é feito via programa próprio de computador, e, estando este quebrado, estava impossibilitada de disponibilizar as listas. Reafirmou que, no turno matutino, não há atendimento ao público e que, no turno da tarde, estão matriculados alunos do 6º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio. Para liberação das listas, seria necessário que o computador estivesse funcionando, e assim sugeriu que ficasse telefonando para saber quando o computador teria sido consertado. Questionei como estava sendo feito o registro de empréstimo sem o computador e, para minha surpresa, ela declarou que "praticamente os alunos não estão solicitando, o que estamos fazendo é apenas a entrega dos kits dos livros didáticos"[56]. Essa informação nos instiga a pensar que o trabalho de formação do leitor vem sendo pouco priorizado, pois sabemos que não basta a BE ficar aberta para asseguramos que os alunos leiam, é preciso que haja iniciativas, ações, projetos que estimulem o contato dos alunos com o acervo existente e que socializem outras indicações a fim de extrapolar as leituras para além da escola. E, considerando a declaração da funcionária de que não há muitas ações para além da indicação de algumas obras, é possível intuir o pouco investimento em experiências leitoras que tornem o acervo literário disponível na BE mais vivo e desejoso.

Depois de algumas ligações para saber se o computador já estava funcionando e assim ter acesso às listas de empréstimos referentes ao ano de 2015, no início do segundo semestre de 2016, foi possível ter em mãos os registros. Na lista disponibilizada, consta o título da obra retirada e o nome do leitor, e quando se trata de funcionário(a) ou professor(a), fica especificado. Os dados gerais referentes a 2015 ficaram assim distribuídos: 08 retiradas de funcionários, 21 de professores e 74 de alunos. Quanto aos gêneros, identificamos 37 entre didáticos e de formação de professores e 66 de literatura. Como não há informações

56 Tal informação foi disponibilizada no final do primeiro semestre de 2016.

sobre as séries dos alunos, apenas sabemos que 66 livros de literatura foram retirados, sendo 01 por funcionário, 02 por professores e 63 por aluno. Dos didáticos e de formação de professores, 07 foram retirados por funcionários, 20 por professores e 10 por alunos. Sabendo que o número de matrícula referente a 2015 foi de aproximadamente 1118 alunos e o número de retirada por alunos foi de 73 livros, obtivemos apenas 6,6% dos alunos matriculados que realizaram alguma retirada em 2015.

A Escola do Centro de Assistência Social Santo Antônio (ECASSA) é conveniada com a Secretaria de Educação do Estado da Bahia e a Paróquia Santo Antônio. Atualmente oferece o Ensino Fundamental II e o Ensino Médio e, em 2015, atendeu aproximadamente 1700 alunos. Mesmo funcionando nos três turnos, a biblioteca da escola só abre no turno da manhã. Segundo a vice-diretora, a ausência de funcionários efetivos compromete o funcionamento da BE, e com muito esforço a escola mantém uma funcionária de vínculo terceirizado para abrir a BE no turno matutino, mesmo reconhecendo que os alunos dos demais turnos ficam prejudicados. Ela salienta, porém, que, quando há demanda por algum livro, um funcionário que estiver na secretaria acompanha esse aluno, e quando os professores precisam do acervo, os docentes acabam ficando responsáveis pelo empréstimo, principalmente quando as demandas são dos turnos da tarde e da noite.

No turno em que permanece em funcionamento, segundo a funcionária, há uma sistemática por dias pré-definidos: quartas, quintas e sextas para realização dos empréstimos e as segundas e terças para devolução. Questionada sobre a procura dos alunos pelo acervo da BE, ela informou que alguns até procuram livros por conta própria, principalmente os livros mais contemporâneos, a exemplo das séries *Crepúsculo*, *Harry Potter* e *As Crônicas de Nárnia*, para citar algumas, mas a BE não dispõe desses títulos. Na opinião da funcionária, os alunos que mais procuravam a BE eram os matriculados no Ensino Fundamental I, mas, a partir de 2006, a escola deixou de oferecer. Segundo ela, na atualidade, percebe-se uma queda na busca pela BE, mas dentre os alunos que mais procuram, estão os do 6º ano. Esses querem literatura infantil, poesias, crônicas e histórias em quadrinhos, mas infelizmente a BE não dispõe desses gêneros no seu acervo. Foi possível perceber que ainda há vá-

rios exemplares de literatura voltados para esse público que a escola não atende mais, livros enviados pelo Programa Biblioteca em Minha Casa.

A respeito da localização, a biblioteca fica no final de um longo corredor, mas seu espaço interno é amplo e possui até um banheiro exclusivo para os seus usuários. No tocante à arquitetura, há um balcão que separa o acervo dos alunos. Assim, quando querem algum livro, devem solicitar à funcionária para que esta o localize. No espaço reservado aos leitores, além de 10 mesas com cadeiras, há também estantes com revistas variadas, algumas com literatura clássica e com literatura infantil, além de uma estante expositora. Essas estantes, os alunos têm permissão para manusear.

Sobre o sistema de empréstimos, o registro é feito em livros por segmentos: professores, funcionários e estudantes, sendo que os estudantes estão organizados por série. Segundo a funcionária, a procura ao longo da semana não tem sido grande, mas declara que há maior procura por livros de crônicas. Dentre os autores mais requisitados, estão Clarice Lispector, Machado de Assis e José de Alencar. O acervo está quase todo catalogado por livro, indicando aproximadamente 4.270 livros. Todo o processo de catalogação é feito manualmente; o único computador que há na biblioteca é de uso da funcionária, mas passa a maior parte do tempo sem funcionamento. Não há sistema informatizado para catalogação do acervo. Todas essas informações foram obtidas durante a primeira parte da pesquisa. Ao voltar para continuar a pesquisa com as escolas que mantinham a BE aberta em pelo menos um turno, para minha surpresa, a BE estava fechada. Segundo a vice-diretora, com a demissão da funcionária que atuava exclusivamente na BE, foi inviável encaminhar um funcionário da secretaria para substituição. Assim, na maior parte do ano de 2016, a BE esteve fechada por falta de funcionário. A construção da cartografia, portanto, ficou comprometida, pois não havia funcionário disponível para me acompanhar durante a realização do trabalho. Algumas tentativas foram feitas, mas sempre havia algum impedimento para a execução. Portanto, a ausência da cartografia de leitura da referida escola ocorreu por questões técnico-administrativas e não por falta de demanda de leitura pelos alunos.

O Instituto de Educação Gastão Guimarães (IEGG), escola tradicional do município, foi responsável pela formação de professores por

mais de 40 anos. Tem sua origem ligada diretamente à primeira escola normal de Feira de Santana (1927). Na década de 1960, a escola normal transforma-se em instituto de educação, e o curso normal se transforma em curso pedagógico e se transfere para a sede atual, onde está até hoje.[57] O IEGG assumiu um importante papel como centro de difusão do saber e de formação de professores, conforme publicado pelo Jornal Folha do Norte em 29 de maio de 1969 (*apud* CARNEIRO, 2010, p. 69): "Educando a juventude, instruindo os moços e diplomando mestres, o Instituto de Educação Gastão Guimarães leva à população feirense e de inúmeras cidades vizinhas, reais benefícios". De 1960 até o final da década de 1990, o IEGG foi o grande responsável pela formação de uma legião de professores primários.

Com o fim da oferta do curso de Magistério para séries iniciais, a escola sofreu um decréscimo no preenchimento de suas vagas. Segundo dados disponibilizados pela escola, o IEGG já chegou, ao longo da sua história, a ter um registro de matrículas de mais de 4000 alunos, mas atualmente a escola atende a aproximadamente 2300 alunos nas modalidades de Ensino Fundamental II e Ensino Médio nos turnos matutino e vespertino.

O IEGG, principalmente no período que oferecia o curso de Magistério, cumpriu "[...] seu papel de centro regional de formação de professores e formação continuada" (CARNEIRO, 2010, p. 82). Nos dias atuais, a escola está classificada como de grande porte, e o seu atendimento é para alunos que cursam do 6º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio provenientes de vários bairros e distritos da cidade.

Do final da década de 1990 para os dias atuais, o IEGG muda seu foco de formação, mas seu papel continua sendo a formação e a preparação dos alunos para exercício da cidadania, conforme preveem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica:

> Tendo em vista que a função precípua da educação, de um modo geral, e do Ensino Médio — última etapa da Educação Básica — em particular, vai além da formação profissional

57 Para melhor conhecimento sobre a Escola Normal de Feira de Santana e o Instituto de Educação Gastão Guimarães, ver pesquisas desenvolvidas por Cruz (2000), Sousa (2001) e Carneiro (2010).

> e atinge a construção da cidadania, é preciso oferecer aos nossos jovens novas perspectivas culturais para que possam expandir seus horizontes e dotá-los de autonomia intelectual, assegurando-lhes o acesso ao conhecimento historicamente acumulado e à produção coletiva de novos conhecimentos, sem perder de vista que a educação também é, em grande medida, uma chave para o exercício dos demais direitos sociais. (BRASIL, 2013, p. 145).

Frente a esse propósito previsto nas Diretrizes, de que forma o IEGG vem desenvolvendo suas políticas e suas práticas no que tange à formação de leitores? Qual o lugar da biblioteca na configuração escolar? Há, no projeto pedagógico da escola, objetivos na perspectiva de formar leitores? O que leem os alunos do IEGG? Quais são as suas motivações quando buscam a BE?

O cotidiano revelado no interior da biblioteca escolar do IEGG não difere muito das demais escolas estaduais que possuem BE em funcionamento no que tange às dificuldades inerentes ao seu fazer diuturno. Nessa escola especificamente, depois de mais de uma década fechada, a BE volta a funcionar em 2014 nos dois turnos, sendo que, no matutino, é assumida pelo professor Redivaldo, pedagogo, especialista em Psicopedagogia, ator e escritor. Atua na BE há aproximadamente dois anos. Entrou na escola por meio de contrato temporário, mas, por possuir curso de auxiliar de biblioteca oferecido pela UEFS e ter demonstrado afinidade e vivências com as práticas culturais de leitura, acabou sendo convidado pela direção para ocupar a função na biblioteca escolar.

Ainda sobre o tempo em que a biblioteca esteve fechada, em conversa com um professor da instituição que se aproximou de mim durante o período da pesquisa de campo, ele afirmou:

> Aqui, depois de muito tempo fechada, a biblioteca foi reaberta em 2014, mas muitas vezes o espaço é utilizado para outras atividades e cerceiam o uso pelos alunos. Presenciei em 2001, ano que cheguei na escola, o descarte de um acervo histórico que a escola dispunha. Livros e documentos de mais de um século foram descartados. Tudo porque a conservação desse material não existe. Muitos estavam destruídos pelas traças, mofo. Caminhões

> de lixo vieram buscar o material. Foi uma dor ver isso acontecer. (Diário de Campo, 2015).

A revelação e a indignação do professor quanto ao não uso efetivo da biblioteca pelos alunos e à falta de valorização do acervo histórico denota uma concepção de biblioteca escolar que ainda perdura nas instituições. As bibliotecas escolares não têm ocupado, ao longo da nossa história, um lugar de destaque como instrumento pedagógico e cultural. Fazendo uma analogia da biblioteca a um museu, na biblioteca também se preserva memórias, ideias, relíquias e, como afirma Oliveira (2008, p. 148),

> Os museus são um espaço privilegiado de poder e de memória. Onde há museu há poder e onde há poder há exercício de construção da memória. Memória e poder exigem-se. O exercício do poder constitui "lugares de memória", que, por sua vez, passam a ser dotados de poder.

Com as bibliotecas não é diferente. Elas possuem e nutrem essa potencialidade. A possibilidade da descoberta, do encontro para além das palavras, do desmascaramento da realidade. As bibliotecas, assim como têm o papel de guardar as memórias, também têm o poder de democratizar os acessos, os saberes, os conhecimentos e a cultura.

Para assumir esse papel de difusor da cultura e do saber, como afirmado anteriormente, é essencial, para a pessoa responsável pela BE, que tenha o gosto e o encantamento pela leitura, uma sensibilidade para lidar com livros e leitores, além de conhecer minimamente as normas básicas de organização de acervo. Afinal, nos dias atuais, o papel da BE não é exclusivamente atender a demanda dos alunos para as questões pedagógicas. Essa é uma das funções basilares, mas cabe ao responsável pela biblioteca assumir a postura de mediador de leituras, incentivador da visita, dinamizador do acervo e socializador de saberes e conhecimentos. Para que isto ocorra, torna-se necessário uma formação mínima para assumir bem tal função.

Consultando as fichas de empréstimos do ano de 2015 da BE, percebemos que havia um sistema de controle e empréstimo, mas com muitas lacunas. Todo o trabalho de registro de retirada dos livros era feito manualmente. Cada ficha possui os dados dos alunos, a série e uma discri-

minação, constando, em colunas: nome da obra, autor e data de devolução. O prazo para devolutiva era de oito dias. Depois de anotadas, as fichas são colocadas em uma caixa arquivo com divisórias entre as séries, feitas em cartolina. As fichas possuem uma organização que não facilita muito o trabalho, pois a data de empréstimo é colocada em um lado e a anotação sobre o livro em outra, e nem sempre as datas correspondem ao dia do empréstimo. Como é feita manualmente e confeccionadas com papel reutilizado, muitas vezes a escrita fica ilegível. Percebe-se um esforço em manter a organização do sistema de empréstimo, mas ainda carece de maior profissionalização. Mesmo assim, foi possível traçar um mapa de retirada de livros pelos alunos.

No Ensino Fundamental, das 24 turmas, sendo 09 no matutino e 15 no vespertino, 07 não tiveram nenhum registro de retiradas de livros no ano de 2015, sendo 03 no matutino e 04 no vespertino. Nas demais, registramos, no matutino, 01 turma em que 14 alunos retiraram livros e 05 turmas em que 01 a 04 alunos levaram exemplares. No vespertino, havia 08 turmas em que 02 a 08 alunos retiraram livros e 03 em que o registro foi de 11 a 15 estudantes.

No Ensino Médio, das 35 turmas com total de 1221 alunos matriculados, sendo 758 no turno matutino e 463 no vespertino, distribuídos em 20 turmas no matutino e 15 no vespertino, encontramos 05 turmas em que não houve nenhum registro de retiradas, sendo 01 turma no matutino e 04 no vespertino. Nas demais 30 turmas, apenas 30 alunos retiraram livros, ou seja, em percentual geral, apenas 2,45%. Esses dados, que são uma média entre as 35 turmas, revelam, indubitavelmente, a necessidade de uma política de leitura que priorize a apresentação e a dinamização do acervo que a biblioteca disponibiliza, pois, mesmo não havendo catalogação e informatização do acervo, a organização do espaço é favorável para a busca dos livros disponíveis. Considerando o quantitativo de alunos matriculados, o acervo poderia ser em volume ainda maior, pois, conforme relatou em entrevista o funcionário que atuava em 2015 na BE, "os alunos simplesmente queriam ampliar o conhecimento e às vezes ficavam um tanto frustrados, porque procuravam e nem sempre encontravam o que queriam".

Portanto, ao pensar o papel social e político que cabe à escola, Saviani é assertivo quando defende:

> O homem não se faz homem naturalmente; ele não nasce sabendo ser homem, vale dizer, ele não nasce sabendo sentir, pensar, avaliar, agir. Para saber pensar e sentir; para saber querer, agir ou avaliar é preciso aprender, o que implica trabalho educativo. (SAVIANI, 2013, p. 7).

No que se refere ao ato de ler e à sensibilidade para a leitura, é necessário que haja trabalho coletivo dos mediadores de leitura – família, professores, bibliotecários, amigos, entre outros –, no processo de aproximação, apresentação e indicação dos livros e de demais práticas culturais de leitura. Não nascemos gostando de ler; como afirma Maria (2002, p. 154), há muitos "[...] que não descobriram, ainda, o sabor de se deixar enredar nas malhas de um bom texto", e, sendo assim, amplia-se a nossa responsabilidade em promover práticas de leitura que os enredem, os envolvam, os provoquem a encontrar, na leitura, e mais especificamente na leitura literária, o prazer do encontro estético. Assim como em outras atividades, a prática da leitura também precisa ser ensinada, ofertada de forma planejada, uma vez que "[...] é preciso oferecer textos de qualidade que permitam diferentes níveis de leitura. Ensinar a ler textos literários implica que essa educação deve ser entendida como uma mediação" (ROCA, 2012, p. 81). E a instituição de ensino precisa perceber essa necessidade como uma responsabilidade diária. Formar alunos leitores é uma exigência social e cultural; sendo leitores autônomos, atuarão de forma mais competente em suas múltiplas inserções e em suas diversas itinerâncias formativas.

No entanto, o que presenciamos, nos cotidianos escolares, são práticas de silenciamento ou uma política velada de desmonte das BEs. Considerando que, além da falta de funcionamento pela ausência de funcionário para mantê-las abertas, também são parcas as ações sistemáticas de articulação do acervo que existe com as práticas de leitura que são possíveis de serem realizadas. E, no que se refere às condições de funcionamento, a realidade encontrada revela que, quase em sua totalidade, as BEs não atendem plenamente às exigências legais para tal funcionamento. Além disso, em muitas escolas ou são invisíveis aos olhos dos alunos ou nem existe o espaço previsto para instalação da biblioteca.

A biblioteca como lugar de encontros

Na categoria de escolas de porte especial, encontramos o Centro Integrado de Educação Assis Chateaubriand (CIEAC) e o Colégio da Polícia Militar. Como já apresentado anteriormente, são classificadas como porte especial as unidades com mais de 2500 alunos matriculados e/ou instituídas via decreto.

O CIEAC, criado no ano de 1969, vem, ao longo da sua trajetória, cumprindo um importante papel na formação de jovens e adultos, principalmente para aqueles que objetivam concorrer ao ensino superior. É uma escola localizada em bairro periférico da cidade, que atende a mais de 2.000 alunos, sendo eles do próprio bairro e circunvizinhança, assim como alunos oriundos de praticamente todos os bairros da cidade e dos distritos. Dentre as escolas pesquisadas, o CIEAC está entre as que possuem uma das bibliotecas escolares mais antigas, justamente pelo fato de possuí-la desde a sua criação (1969). A biblioteca atende aos padrões exigidos quanto ao espaço físico, mobiliário, acervo e iluminação. É a única que possui um sistema de empréstimos exclusivamente por meio da carteira da biblioteca. Os alunos, para retirarem o acervo, precisam fazer o seu cartão e, assim, passam a ter o direito de levar até dois livros para casa por um tempo de oito dias. Os cartões de empréstimos são renovados anualmente. A não devolução dos livros implica a não efetivação da matrícula. Há fichas individuais em cada livro em que fica registrado o empréstimo.

Em conversa com a funcionária sem vínculo efetivo, que atua na BE há mais de cinco anos, constatei um controle de visitação ao espaço da BE, ou seja, todos os dias os usuários assinam o livro de entrada, o que garante o controle do acesso. Informou ainda que a comunidade externa visita e tem acesso ao acervo para consulta e pesquisa. Segundo ela, "a BE recebe a presença de muitos ex-alunos, que usam o espaço da BE para estudar para concurso, mas não têm permissão de retirada para empréstimo". Essa medida foi tomada pela administração em virtude da dificuldade de medidas de controle quando da não devolução do material retirado, assim o usufruto ficou assegurado, mas apenas no interior da BE.

Sobre suas atribuições, declarou realizar o processo de carimbar e tombar o acervo, além de fazer divulgação e indicação aos alunos quan-

do chega material novo. Segundo ela, "os alunos pedem indicação e perguntam que livros devem levar, e assim que devolvem, eu pergunto o que acharam da obra e peço que me contem um pouco, pois isso me ajuda a indicar para outros". A fala da funcionária, que já participou de cursos oferecidos pela biblioteca da UEFS, revela seu cuidado e o senso de responsabilidade que tem ao assumir um espaço formativo como é a biblioteca. O compromisso com a formação do leitor deve ser da escola, como agência de letramento; assim, professores, bibliotecários e demais mediadores de leitura assumem essa função, não somente o funcionário que assume a BE e que não tem formação específica para tal função. Apesar de não ter a formação, aqui ela assume para si essa responsabilidade, quando declara que indica livros e que busca estratégias de conhecer mais sobre os livros lidos a fim de continuar o processo de ajuda à demanda do aluno sobre o que pode levar para casa.

A fala dessa servidora nos leva a pensar na urgência de políticas públicas que fomentem e criem estratégias formativas para os mediadores de leitura, principalmente, mas não exclusivamente para os profissionais que atuam nas BE. Nesse sentido, concordamos com Roca (2012, p. 89) quando ela defende:

> A implantação da biblioteca escolar deve ser conceituada como uma estratégia, projetada e incentivada pela administração educacional e pelas equipes diretoras, para incentivar e dar apoio, de maneira contínua, a processos concretos de melhoria do ensino que estejam sendo desenvolvidos nas escolas.

Então, há que se repensar o lugar e o papel social que a BE vem assumindo nas propostas pedagógicas e nas políticas internas das instituições de ensino, pois se a BE não se configurar como espaço formativo, articulado com as demais ações da escola, em pouco tempo poderemos prescindir dela (ROCA, 2012).

Ainda segundo a responsável pela BE, é comum alguns professores levarem suas turmas para o espaço e lá desenvolverem aulas ou atividades em que os alunos leiam e/ou pesquisem conteúdos trabalhados em classe. Ressaltou também que há professores de Língua Portuguesa que premiam os alunos que mais leem como forma de incentivar a leitura.

Sobre os títulos mais requisitados, apontou que, além daqueles para cumprimento de tarefas escolares, obras como as de Dan Brown e da série Harry Potter estão entre os que mais gostam, logo são os de maior procura.

Mesmo encontrando no CIEAC um sistema de empréstimos funcionando por meio da carteira da biblioteca como o instrumento de controle, não conseguimos um registro que nos ajudasse a traçar o perfil leitor dos alunos, pois, como a anotação da obra retirada fica na carteira do aluno e nas fichas depositadas na contracapa dos livros, e como o acervo é de aproximadamente 8.000 livros, a única forma para construir o perfil seria pesquisando livro a livro. Em virtude desse fato e entendendo como seria inviável tal procedimento para esse momento, não será apresentado o perfil leitor do CIEAC, não pela falta de procura por livros/leitura, pois, segundo a funcionária, o registro mensal de visita nunca é inferior a 80 alunos, mas pelo sistema utilizado, que inviabilizou computar tais dados. É importante salientar que a BE desta escola abre apenas nos turnos vespertino e noturno, pois só há uma funcionária com carga horária de 08 horas, distribuídas para os dois turnos, e, segundo ela, a demanda da noite é bastante inferior. Desse modo, os alunos do turno matutino ficam prejudicados, pois a BE fica fechada por não possuir um funcionário para tal função.

Um dado importante que encontramos na BE do CIEAC e que se configurou como singular a esta escola foi a relação estabelecida com a comunicação externa. A escola, mesmo com todas as dificuldades apresentadas em se manter aberta para atender às demandas da comunidade, justamente por falta de funcionários, optou por manter o trânsito livre da comunidade para uso da biblioteca, mas respeitando os dias e horários de funcionamento e restringindo o uso do acervo no interior da própria BE, conforme já apresentado. É sabido por todos que, em se tratando de espaço público e mais especificamente de uma biblioteca, o acesso deveria ser ilimitado a todos, como forma de assegurar a democratização do saber, mas, na percepção dos diretores, esta é uma meta difícil de garantir, pois não lidam diariamente com as condições técnico-funcionais necessárias para tal atendimento.

A outra instituição que também é categorizada como de porte especial é o Colégio da Polícia Militar. O CPM, como é conhecido, funciona nos turnos matutino e vespertino, sob a responsabilidade de uma gestão

colegiada, sendo a gestão pedagógica assumida pelos profissionais efetivos da Secretaria de Educação do Estado da Bahia e a gestão administrativa por profissionais da Secretaria de Segurança Pública. No turno noturno, o funcionamento da escola permaneceu sob a denominação da Escola Diva Portela, a mesma que funcionava antes da implementação do Colégio da Polícia Militar, ocorrida em 2005.

As duas trabalham sob normas e regras diferentes. No CPM, a média escolar é 7,0, pois corresponde às normas das escolas militares; à noite, funcionam as normas do NTE, em que a média escolar é 5,0. Outro elemento que as diferenciam refere-se ao público atendido. No CPM, todo o processo de matrícula é feito por sorteio eletrônico, assim, segundo a gestora pedagógica, cerca de 80% dos alunos não são da comunidade local, haja vista a grande demanda da comunidade feirense e de cidades circunvizinhas por obter uma vaga na instituição. A equipe de professores do CPM, além dos que pertencem ao quadro efetivo e/ou por via de contratação REDA, também integra militares que assumem a função docente.

A biblioteca da escola, assim como as demais, enfrenta problemas no que tange ao funcionamento pleno. Ela não dispõe de funcionários efetivos que possam assumir a BE, com a responsabilidade ficando a cargo de funcionários terceirizados. Como já sinalizado em outras instituições ao longo da pesquisa, a BE desta escola também teve seu funcionamento interrompido em alguns momentos, em virtude do desligamento da funcionária que lá atuava. Atualmente a biblioteca conta com uma funcionária que já atuou em outros momentos no próprio espaço e que possui cursos de auxiliar de biblioteca oferecidos pela UEFS.

O funcionamento da BE é intenso. Além dos alunos, muitos professores também a frequentam. Segundo a funcionária, os alunos, além das buscas individuais, também pedem indicações de leitura. Para ela, a procura maior se dá no turno vespertino, no qual funciona o Ensino Fundamental. Inclusive relata que, em alguns dias, o espaço fica tão cheio que alguns alunos ficam impedidos de entrar. A área acaba ficando pequena frente às demandas.

A funcionária afirmou ainda que "a BE funciona como espaço de encontros e reuniões de alunos que pretendem estudar para o vestibular" e revelou que costuma ouvir dos alunos que a biblioteca é o lugar em

que eles mais gostam de ficar. No entanto, apontou que uma das maiores dificuldades no trabalho tem sido o pequeno número de funcionários específicos para atender a BE. Argumentou que "a escassez é tão grande que fica difícil sair até para ir ao banheiro, pois não pode fechar a BE, caso contrário eles reclamam".

Sobre o atendimento aos alunos, o registro é feito manualmente em livro Ata. Registra-se o nome do aluno, a série, o nome da obra e a data de retirada, mas, em alguns empréstimos, determinados itens ficaram incompletos — os dados, portanto, são sempre aproximados da realidade e nunca a realidade exata. Quanto ao acervo, não está catalogado e não há computadores para auxiliar no processo de registro, tanto do quantitativo do acervo quanto dos empréstimos. Conforme informado anteriormente, em virtude de falta de funcionário, a BE ficou fechada por alguns meses no ano de 2015. Assim, os registros de empréstimos referentes a 2015 correspondem apenas aos meses de agosto a novembro do referido ano. Segundo dados da gestão da escola, mesmo com a ausência de funcionário específico para atuar na BE, os professores poderiam responsabilizar-se por retirar obras da biblioteca e fazer o empréstimo necessário para seu trabalho, assim como as demandas dos alunos que eram atendidas por funcionários da secretaria que os acompanhavam até a BE.

Sobre as buscas pelo acervo da biblioteca, constatamos, através das listas, que a maior procura se concentrou nos alunos dos anos iniciais do segundo ciclo do Ensino Fundamental, mais especificamente dos 6º e 7º anos. Dentre os exemplares mais retirados pelos alunos do 6º, encontramos: *Histórias de bruxa* (4); *Uma professora maluquinha* (5); *Contos variados* (6) e *Acontece* (12) — as demais obras foram retiradas uma única vez ou duas. Nos 7º anos, *Acontece* (3); *Alice no País das Maravilhas* (3); *Uma pequena luz* (4); *Revista Turma da Monica Jovem* (4); *Policarpo Quaresma* (5); *Pluft, o fantasminha* (7) e *A fada* (7). Algumas foram registradas apenas com o primeiro nome, logo não é possível afirmar a sua autoria.

À medida que os anos avançam, há uma diminuição significativa por retirada de livros da BE. Esses dados não são exclusivamente desta escola, fato que nos leva a pensar sobre a urgente necessidade de maiores investimentos na formação de mediadores de leitura, tanto no espaço

escolar formal quanto em outras instituições formativas. Considerando que a escola tem como responsabilidade pedagógica a formação de alunos com proficiência leitora, inquieta-nos os números apresentados em que, durante um semestre inteiro, foram registradas turmas sem nenhuma retirada e outras em que a retirada foi de apenas uma ou duas obras. O trabalho de formação de leitores precisa ser ação perene nos planejamentos independentemente das séries ou anos escolares. A não efetivação de ações leitoras significativas e atraentes ao longo de todo o processo formativo no espaço da escola pode corroborar a reafirmação dos dados sobre a leitura encontrados na penúltima pesquisa *Retrato da Leitura no Brasil*, quando aponta:

> Gostar muito de ler é mais característico das crianças menores [...], sendo que os adolescentes e adultos declaram em maior proporção que gostam um pouco de ler, indicando uma mudança importante na relação com a leitura a partir do ingresso no Ensino Fundamental II. (FAILLA, 2016).

O quadro apresentado pelo estudo citado, sobre diminuição do interesse pela leitura à medida que se aproxima do final da Educação Básica, coaduna com a realidade encontrada nas escolas pesquisadas em Feira de Santana (rede estadual), quando apontam que a maior procura pela BE se dá entre os alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental II. Essa realidade se difere justamente quando há nas escolas um projeto ou uma política de formação de leitores mais consolidada, política essa que investe primeiramente na formação de mediadores de leitura para, assim, investir na política de consolidação de alunos leitores.

O LUGAR DOS MEDIADORES DE LEITURA

Nas últimas décadas, a figura do mediador vem ocupando espaços significativos quando o assunto é a formação de leitores. Assumem papel de mediação não apenas os professores ou os bibliotecários, mas a família, os escritores, os livreiros, os padres ou pastores, e também pes-

soas do convívio cotidiano, como os amigos que se dispõem a ofertar o banquete da leitura, dentre tantos outros[58].

A leitura, como afirma Yunes (2011), é "condição de aprendizagem", e sendo assim, "[...] leitura não é só letramento, mas visão de mundo. Quem lê pensa. E quem pensa não cala. É urgente, portanto, incentivar a leitura, não só em sua dimensão educacional, mas em sua dimensão social e cultural" (YUNES, 2011, p. 29), e o mediador passa a assumir a tarefa de alguém que acolhe, que oferece, que propicia o encontro do leitor com os materiais culturais diversos, ou é quem "prepara a cena para a presença do texto literário", como defende Gonçalves (2014).

É papel do mediador de leitura que atua na BE divulgar, indicar, circular e apresentar o acervo disponível, mas essa não é uma ação mecânica, destituída de intenções e objetivos; cabe a esse mediador não apenas conhecer a localização dos livros nas estantes, mas ter com os livros uma relação de intimidade, de encantamento ou, como defende Gregório Filho (1998), ter de cor um repertório literário. Para esse autor, ter de cor as histórias é fazê-las morar dentro de nós, e, assim, por estarem no coração, saem de cor — de coração.

O desafio da escola e da biblioteca escolar mais precisamente tem aumentado nas últimas décadas. Não há dúvida de que é papel da escola, em todos os seus espaços e práticas formativas, oportunizar aos alunos o encontro com o conhecimento, o domínio de saberes e a compreensão plena da realidade. Mas essa não tem sido uma tarefa fácil. São inúmeras as dificuldades com que, nas últimas décadas, a instituição escolar vem se deparando. Em boa parte das escolas estaduais de Feira de Santana, o problema enfrentado pelos professores não é mais a ausência de equipamentos tecnológicos (datashow, DVD, som, TV), de livros didáticos, paradidáticos e literários e de condições básicas para o processo de ensino-aprendizagem. Na atualidade, a maioria das escolas dispõe dessas condições básicas. O que tem agravado sensivelmente as rotinas das BEs tem sido a falta de funcionário exclusivamente para assumir tal responsabilidade. E nos casos das escolas que conseguem fazer remanejamento de função entre os servidores e colocam um (ou mais)

58 Sobre mediadores de leitura, ver Vilas Boas e Silva (2022).

para atender e manter a biblioteca aberta ao público, outro problema que surge é a falta de formação específica para lidar com a organização e dinamização do acervo e as demandas inerentes ao seu cotidiano. Isso sem falar dos muitos casos em que a pessoa que assume não demonstra perfil adequado para tal função e consequentemente lhe falta o envolvimento com as atividades que estão diretamente ligadas à dinamização e mobilização do acervo disponível.

Dialogo mais uma vez com Besnosik (2015) para explicar que, ao falar de dinamização de acervo, estamos tratando de memórias, vivências, experiências leitoras, pois afirma a autora que "[...] mexer na memória, buscando esse acervo pessoal, nos faz pensar que nós todos possuímos uma história como leitores e que, na prática, somos dinamizadores de acervos à medida que fazemos, de certa forma, circular essas nossas leituras" (BESNOSIK, 2015, p. 120). Portanto, as atribuições dos responsáveis por uma biblioteca escolar não se resumem em controlar o empréstimo dos livros e manter o acervo organizado nas estantes, mas requer outras habilidades e envolvimentos com os livros e com os leitores.

Essa demanda é requerida pelos leitores quando afirmam que os funcionários da biblioteca precisam ser acolhedores. Para Ruth, aluna e usuária assídua da biblioteca escolar:

> Além de ter livros bons, eu acho que não vale a pena só a gente ter livros bons na biblioteca, a gente precisa de pessoas boas para trabalharem. Por exemplo, você chega e não está achando o livro que você procura, a pessoa vai lá e ajuda, o prof. Redi fazia isso. Eu via que ele fazia isso, **porque quando não tinha o livro que eu queria, ele falava "eu tenho tal livro que tem esse assunto, tem esse tipo literário que fala sobre isso" e ele me emprestava até dele mesmo.** Se uma pessoa está ali para fazer o trabalho precisa fazer bem feito e eu acho que ele fazia um trabalho bem feito. (Entrevista/Ruth, 28/02/2016, grifo nosso).

Para atuar na biblioteca escolar cumprindo efetivamente o papel de mediador, é importante que essa pessoa seja, em primeiro lugar, um leitor. Sendo leitor, é inevitável conhecer as obras, os autores disponíveis na BE e, assim, transitar por entre saberes, conteúdos e indicações

bibliográficas tão necessárias no processo de orientação e de ajuda aos alunos leitores, conforme Ruth sinalizou, referindo-se ao responsável pela BE: "Eu tenho tal livro que tem esse assunto, tem esse tipo literário que fala sobre isso".

Há consenso, tanto entre os autores quanto no meio educacional, de que só despertam o gosto e o encantamento pela leitura aqueles que também são encantados por ela. Assim, é preciso investir na formação de mediadores de leitura tanto para atuar nos espaços formais, como escola e biblioteca, como em espaços alternativos ou não formais, pois sabemos que a responsabilidade por formar o gosto pela leitura não é de exclusividade da escola.

Michele Petit (2009a), em sua obra *A arte de ler*, nos instiga a pensar:

> Se o adulto impõe à criança o comportamento que ela deve ter, o bom jeito de ler, se ela se submete passivamente à autoridade de um texto, encarando-o como algo que lhe é imposto e sobre o que ela deve prestar contas, são poucas as chances de o livro entrar na experiência dela, na sua voz, no seu pensamento. (PETIT, 2009a, p. 47-48).

Sobre essa mesma questão, Pennac (1993), na sua obra *Como um romance*, já nos alertava que "o verbo ler não suporta imperativo", portanto, não será pela via da imposição, do simples conselho de que "a leitura é importante" que conseguiremos tornar nossos alunos leitores. Sabemos que a prática da leitura e consequentemente os gostos e os modos de ler são aprendizados socialmente construídos, e, mais do que isso, é importante ressaltar que nem sempre aconteceu desse modo. Ao longo da história da leitura, muitas foram as circunstâncias em que ela era censurada, proibida (VILLALTA, 2005; ABREU, 2003, 2005), ou considerada ato subversivo (PENNAC, 1993), e só muito recentemente é que passamos a tratar a leitura como uma prática e um aprendizado necessários para uma melhor inserção sociocultural. Afinal, conforme nos rememora Abreu (2001b)[59]:

59 Texto originalmente apresentado na Mesa-redonda "Práticas de Leituras: história e modalidades", no XXIV Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, realizado em Campo Grande (MS) no ano de 2001.

> É relativamente recente também a ideia de que o bom leitor é o que lê muitos e variados textos. Durante séculos a quantidade de impressos disponível era pequena, seu preço, elevado, e o livro, muitas vezes, sacralizado — mesmo que não tratasse de tema religioso. O bom leitor era aquele que lia pouco, relia com frequência e meditava muito sobre os escritos. Ler muito poderia ser visto como um problema — até mesmo para a saúde.

Compreendendo as múltiplas e complexas formas e defesas pelo ato de ler e, consequentemente, pela necessária apropriação de um *modus operandi* de leitura que atenda aos moldes e exigências atuais, não podemos prescindir de uma análise cuidadosa sobre os diversos contextos sociais que nossos alunos coabitam, pois lidamos diariamente com inúmeras "interdições culturais" (PETIT, 2009a), e assim novamente a escola e a biblioteca escolar são convocadas e, por que não dizer, cobradas a assumirem o protagonismo e a responsabilidade de realizar, em seus múltiplos espaços, ações culturais que levem a compartilhamentos de experiências literárias e outras práticas culturais.

A pesquisa revelou presenças tímidas de mediadores de leitura nas escolas pesquisadas. Seja pelas recorrentes falas, que denotavam a pouca inserção ou mesmo ausências de marcas ou referências dos professores para a constituição leitora dos alunos, seja pelas parcas ações articuladas entre as disciplinas e o acervo disponível nas BE. Portanto, o cenário mais uma vez aponta a pujante necessidade de investimentos em políticas efetivas de formação de mediadores de leitura em diversos espaços e de construção de uma representação da biblioteca como "[...] um lugar onde o leitor possa circular, ter acesso às informações e ao conhecimento com mais autonomia" (CANÔNICA, 2016, p. 82).

A cartografia de leitura trouxe à tona percepções e descobertas acerca das condições de funcionamento das BE e dos modos de interagir e formar leitores. Das escolas que mantinham as BE em funcionamento, não foi possível uma análise comparativa. Considerando as realidades diversas que encontramos ao longo do estudo, sentimos a necessidade de descrever e analisar cada uma na sua singularidade e modo de conceber e agir no seu cotidiano. Mesmo correndo o risco de ser reiterativa, optei por retomar aqui alguns achados da pesquisa em que tornamos públicas algumas percepções e descobertas.

Frente aos achados da pesquisa de campo que nos conduziram à leitura interpretativa dos dados, é possível afirmar que a rede pública estadual de Feira de Santana não dispõe, em nenhuma unidade escolar, do profissional da biblioteconomia em seus quadros. A ausência do bibliotecário vem implicando um dos maiores problemas encontrados que é a ausência de catalogação dos acervos existentes, mesmo para aquelas que conseguem manter-se minimamente em funcionamento. A defesa pela presença do bibliotecário na rede estadual de Feira de Santana quer seja atuando nas escolas ou coordenando o processo de dinamização das BEs e/ou de implementação de ações formativas, com vista à formação de mediadores de leitura, dá-se por entender a necessária contribuição desse profissional que lida com um objeto de estudo próprio.

Outro dado relevante refere-se ao vínculo empregatício do responsável em manter aberta a biblioteca. Em todas as 16 bibliotecas, os responsáveis possuem vínculo de trabalho via empresa terceirizada. A presença de um funcionário que não possui vínculo efetivo com a rede estadual vem causando instabilidade e descontinuidade nas ações da biblioteca. A constante troca desses profissionais vem dificultando as ações de sistematização dos registros de empréstimos (em alguns casos, os registros foram totalmente perdidos), bem como resultando na perda de saberes já acumulados no *modus operandi* de lidar com a BE, pois alguns desses profissionais compareceram ao curso de Auxiliar de Biblioteca[60], mas foram substituídos, e o novo funcionário nem sempre dispõe desses conhecimentos operacionais. Além disso, algumas instituições não conseguem substituir imediatamente o profissional da biblioteca, pois, como as demandas administrativas das escolas são inúmeras, nem sempre a BE passa a ser a maior prioridade da rotina da escola.

A situação encontrada em todas as bibliotecas da rede estadual revela a ausência de políticas institucionais mais efetivas quando o assunto é a formação de leitores. Ao não priorizar o funcionamento pleno das bibliotecas, avizinham-se outros problemas que a escola, mais cedo ou mais tarde, será responsabilizada. Como mudar a qualidade da educa-

60 A Biblioteca Central da UEFS oferta anualmente um curso de Auxiliar de Biblioteca. A divulgação e a oferta de vagas são feitas entre as escolas públicas e as demais instituições.

ção pública se não encontramos, no seio das políticas e diretrizes, investimentos contínuos e metas previstas que assegurem aos sujeitos da escola um processo ininterrupto de ação-reflexão-ação? Cabe à escola, como uma das principais agências de letramento (KLEIMAN, 1995), garantir as condições necessárias para a instituição de ações de fomento, de aproximação e oferta. No entanto, na realidade pesquisada, as ausências (funcionários, condições materiais e físicas, formação e/ou reatualização de mediadores de leitura etc.) e as descontinuidades de programas federais (rara distribuição de acervo do PNBE às BE em 2015 e nenhuma durante todo o ano de 2016), além de parcas ações estaduais que dialoguem com as políticas e programas federais, acabam por gerar, nos espaços das BE, poucos impactos para um programa que nasceu com o objetivo de democratização do acesso ao conhecimento.

Investir na aquisição e distribuição de acervo para as BE deve ser apenas uma das linhas de atuação dos ministérios: é urgente assegurar que estratégias de dinamização, circulação e valorização desse acervo sejam implementadas em cada escola e que haja um acompanhamento e uma avaliação periódica, inclusive do acervo enviado, pois, como sinalizou a profa. Danyelle Moura,

> Os responsáveis pelo PNBE precisariam ter um diálogo com a escola. Eu adoro os livros que eles mandam porque às vezes a gente não conhece e descobre leituras interessantes. Mas eu acredito que eles poderiam ter esse diálogo depois daquela remessa que eles mandaram, quais daqueles livros que nós temos mais necessidades para que eles possam mandar mais exemplares pra gente. Que não mandem todos, até porque a escola não vai dar conta de todos, mas tem sempre um ou outro que a gente precisaria trabalhar mais com os alunos. (Entrevista/Profa. Danyelle, 08/10/2015).

Para os profissionais que lidam diariamente com o acervo, é fundamental estabelecer um processo de escuta, pois nem sempre o acervo que chega até a escola é efetivamente o de maior interesse da unidade escolar. E o quantitativo de exemplares também não atende às demandas. O que nos chama a atenção é que os professores querem ser ouvidos,

querem participar do processo de escolha do que será distribuído para a BE, querem ter a oportunidade de dialogar e de apresentar as reais necessidades e gostos/interesses dos alunos. Os professores clamam por um processo mais transparente e participativo.

Sobre o sistema de empréstimo das obras disponíveis nos acervos, nos deparamos com modelos organizativos diversos e sem a mesma padronização técnica. Mais uma vez ressaltamos os prejuízos que as BEs sofrem por não disporem de profissionais com conhecimentos basilares referentes ao modo de ordenamento e organização das obras. Assim, as formas encontradas para registro de empréstimos foram variadas e muitas vezes lacunares. A não padronização das informações necessárias no momento de empréstimos custou inclusive a não realização de estudo mais detalhado sobre o que leem os alunos da escola pública estadual de Feira de Santana, aqui nominado de cartografia de leitura.

Na cartografia, além de conhecer mais amiúde o que leem os alunos das escolas públicas, buscamos também mapear práticas de leitura que as escolas/bibliotecas vêm desenvolvendo com intuito de formar leitores. Assim, abordaremos com maior riqueza de detalhes, no capítulo seguinte, as vivências leitoras desenvolvidas no Colégio Estadual Juiz Jorge Faria Góes.

A BIBLIOTECA ESCOLAR NA FORMAÇÃO LEITORA DOS ALUNOS: DIÁLOGOS E PERCEPÇÕES

Neste capítulo são socializadas as análises construídas a partir das entrevistas, dos grupos de discussões e dos registros oriundos do diário de campo. A intenção é dar visibilidade às práticas de leitura e às percepções dos sujeitos da escola sobre o papel da biblioteca e da leitura na formação de alunos leitores.

Com o intuito de melhor situar o leitor, o capítulo está estruturado com as experiências vivenciadas ao longo do trabalho de campo, aqui nominadas de "A experiência no Colégio Estadual Juiz Jorge Faria Góes: entre saberes, sabores e aprendizagens"; na sequência apresento as "Tertúlias Literárias Dialógicas — um jeito próprio de fazer a 'escola toda respirar leitura'"; e finalizo com as "Narrativas de professores: histórias de leitura em foco". Nesse subcapítulo apresento quatro categorias: A formação de leitores como herança familiar; A formação de leitores como responsabilidade interdisciplinar; A gestão democrática como pilar de uma política de formação de leitores; e A biblioteca escolar como espaço de múltiplas aprendizagens que emergiram das entrevistas e das diversas vivências no cotidiano da escola. Os registros, falas e observações geradas aqui socializadas só foram possíveis porque construímos, ao longo da pesquisa, um intenso processo de imersão na realidade da escola e devido ao pleno acolhimento demonstrado pelos sujeitos da instituição: gestores, professores, alunos e funcionários.

A minha primeira visita ao Colégio Estadual Juiz Jorge Faria Góes (em 27 de novembro de 2014), previamente agendada com a professora Flávia Araújo, então vice-diretora, para a construção do mapeamento das condições de funcionamento das bibliotecas escolares, ocorreu em clima de comemoração e despedida, pois, quando cheguei à escola, por coincidência, junto com a diretora, o ambiente na escola estava amistoso e comemorativo, já que havia sido publicada, no Diário Oficial, a

aposentadoria da diretora da escola, a professora Maria Vilma Resende. Mesmo com o clima de festa, o encontro agendado foi mantido.

Duas coisas chamaram-me a atenção. Primeiro, o próprio ambiente, pois consta na sala, além da mesa da diretora, uma mesa redonda em madeira com quatro cadeiras pintadas com cores variadas, uma estante em formato hexagonal com aproximadamente 500 livros, uma mesinha com muitas miniaturas e várias fotografias de eventos ou ações realizadas pela escola. O segundo aspecto foi a presença de duas alunas, muito à vontade, folheando os livros que ficam dispostos na estante, sendo que em nenhum momento foi dito a elas que necessitavam se ausentar para podermos realizar o mapeamento da biblioteca. A primeira impressão me soou como um ambiente acolhedor e receptivo.

Assim como nessa instituição, o primeiro contato com as escolas tinha como objetivo principal a construção do perfil e o mapeamento das condições de funcionamento das BE. O preenchimento do questionário da escola requeria muitas informações técnico-físico-administrativas e destacava também a existência ou não de ações com foco na biblioteca e no fomento à formação de leitores. A nossa conversa seguiu de forma muito amistosa e, poderíamos dizer, descontraída. Já no primeiro encontro, reconheci na vice-diretora um modo singular e comprometido de lidar com as questões da escola[61]. Durante a primeira visita, muitas foram as ações e tentativas mencionadas com o intuito de criar, no ambiente da escola, um espaço propulsor para a formação de leitores. Foram apresentadas as Tertúlias Literárias Dialógicas como estratégia carro-chefe, conforme expressão utilizada pela vice-diretora, na formação de leitores, mas reportou-se também ao Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio[62]. Ela admitiu que a reorganização da BE

61 Utilizo a expressão singular para expressar a naturalidade que a gestora apresentava a sua concepção de escola, de relação professor-alunos, sua forma de administrar o patrimônio público, dentre outros aspectos.

62 O Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio foi regulamentado pela Portaria Ministerial nº 1.140, de 22 de novembro de 2013. Através dele, o Ministério da Educação e as secretarias estaduais e distrital de educação assumem o compromisso pela valorização da formação continuada dos professores e coordenadores pedagógicos que atuam no Ensino Médio público, nas áreas rurais e urbanas. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-basica/programas-e-acoes?id=20189. Acesso em: 5 maio 2017.

surgiu como uma ação assumida durante esse programa. Dentre outras ações, citou Café Filosófico, Gincanas, Saraus, as constantes visitas que a escola faz à Feira do Livro de Feira de Santana e à Bienal do livro em Salvador, além de viagens pedagógicas que visam aproximar os alunos a realidades e práticas culturais variadas.

Em visitas realizadas em diferentes escolas da rede estadual, foram identificadas atividades e projetos objetivando a formação de alunos leitores. Entretanto, o motivo para evidenciar neste capítulo as atividades do Colégio Estadual Juiz Jorge Farias Góes dá-se por ter sido o único que, no período inicial da pesquisa, apresentou as práticas de leitura como atividades regulares, instituídas no currículo da escola como ações contínuas. Como já foi comentado neste trabalho, não houve apenas relato das vivências de leitura, mas um convite oficial a conhecer e prestigiar as práticas de leitura previstas em cronograma da escola. No meu entendimento, essa era uma forma de mostrar e demonstrar como essas atividades efetivamente ocorrem na instituição.

Para falar da experiência vivenciada ao longo da pesquisa de campo no CEJJFG, recorro ao conceito de Larrosa (2002b) sobre experiência, pois, já na primeira visita, pude perceber que estava diante do que Agier (2015) chamou de "encontrar as especificidades". As especificidades foram sendo evidenciadas pela vice-diretora, pois, ao relatar sobre as práticas de leitura implementadas pela escola para desenvolver o gosto pela leitura tanto dos alunos quanto dos professores, seu modo de socializar as diferentes estratégias utilizadas não só me fisgou como leitora como aguçou a minha curiosidade como pesquisadora, para voltar e vivenciar com eles a experiência de uma prática de leitura denominada Tertúlia Literária Dialógica.

Destaco que o acolhimento da direção desde a primeira visita permitiu não só a minha inserção na cultura escolar, mas também o estreitamento de minha relação com a escola, resultando, com efeito, no desdobramento de novas ações[63].

63 Durante todo o ano de 2016, permaneci na escola acompanhando as ações referentes à formação de leitores, e, em outubro de 2016, criamos (eu, a diretora, a articuladora e a professora de matemática) o Clube de Leitores do Juiz Jorge. O convite foi feito e nove alunos aceitaram. O objetivo principal era criar uma comunidade de leitores. Para isso, no primeiro momento, atuaríamos na formação de mediadores de leitura; em seguida, esses mediadores atuariam com outros

Como pesquisadora, identifico que a presença recorrente de pessoas que não fazem parte da equipe da escola causa em alguns momentos desconcertos, dúvidas, inseguranças e olhares atravessados. Afinal, o campo das escolas vem sendo sempre visitado por inúmeros interesses, a exemplo das parcerias com as universidades, seja como campo de estágios supervisionados, seja como campo para desenvolvimento de projetos de pesquisa e/ou extensão. A verdade é que as escolas muitas vezes abrem suas portas, acolhem as propostas e nem sempre, ao final da parceria, sentem-se plenamente contempladas com as devolutivas das atividades realizadas ou com as análises geradas a partir do contexto vivenciado.

Atenta a essas questões, quando ia a campo, tinha como meta encontrar as especificidades (AGIER, 2015). Inevitavelmente, chegava às escolas movida por dúvidas e questões que *a priori* pediam para serem analisadas e desnudadas. Mas, conforme afirma Agier (2015, p. 19), é preciso:

> Tomar uma distância daquilo que constitui o seu "eu" [...] é nesse distanciamento de si que se criará a relação com aqueles que são ainda desconhecidos e se tornarão suficientemente próximos um dia, para que um conhecimento nasça desse encontro.

Portanto, evidencio as memórias vividas e ouvidas, as múltiplas aprendizagens, as revelações e descobertas, mas também as agruras que vivem os sujeitos da escola quando o assunto é a biblioteca escolar.

A EXPERIÊNCIA NO COLÉGIO ESTADUAL JUIZ JORGE FARIA GÓES: ENTRE SABERES, SABORES E APRENDIZAGENS

O cotidiano do CEJJFG parece se construir diariamente com muitos fios, muitos tons e muitas mãos. Nessa busca de encontrar um ponto

alunos da própria escola para mobilizar novos leitores. Atualmente, o Clube de Leitura conta com a presença de mais de 25 alunos, e outros professores da escola se agregaram.

de equilíbrio, nem sempre isso foi possível, pois esse cotidiano se faz e refaz entre seus professores e gestores. As evidências sem dúvida apontam para um trabalho que vai de iniciativas individuais e singulares às coletivas, plurais e contínuas. Nesse ambiente aprende-se saberes para a vida, para as relações com os outros e para o empoderamento[64] dos sujeitos, para que possam atuar autonomamente nos seus múltiplos espaços e compreender o espaço físico e sociocultural da escola.

Após decisão coletiva, o CEJJFG passou a integrar, a partir de 2015, o grupo de escolas de tempo integral[65]. Tal iniciativa nos chamou a atenção, visto que, mesmo ciente das dificuldades para fazer acontecer a escola em tempo integral, sem as condições plenas de funcionamento, a ação teve apoio de todo o coletivo, conforme afirmou a professora Maili[66], em reunião: "Aqui, graças a Deus, nenhuma decisão é tomada de cima para baixo. Nós discutimos a proposta e entendemos que seria uma coisa interessante para a comunidade escolar". A decisão de tornar-se escola integral foi uma deliberação do grupo da instituição e não apenas dos gestores, fato que compromete o próprio grupo a assumir e buscar coletivamente alternativas para melhor viver, conviver e planejar as ações pedagógicas.

Por se tratar de uma escola em tempo integral, seu horário de funcionamento difere das demais escolas da rede, pois, conforme o Art. 36 da Resolução CNE/CEB 7/2010, "considera-se como de período integral

64 Tomo aqui o conceito de empoderamento defendido por Kleba e Wendausen (2009, p. 734) "[...] como elemento relevante à compreensão de possibilidades e limites na promoção da participação social e política..

65 Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010. Art. 36 Considera-se como de período integral a jornada escolar que se organiza em 7 (sete) horas diárias, no mínimo, perfazendo uma carga horária anual de, pelo menos, 1.400 (mil e quatrocentas) horas. Parágrafo único. As escolas e, solidariamente, os sistemas de ensino, conjugarão esforços objetivando o progressivo aumento da carga horária mínima diária e, consequentemente, da carga horária anual, com vistas à maior qualificação do processo de ensino-aprendizagem, tendo como horizonte o atendimento escolar em período integral. Em Feira de Santana, das 76 escolas vinculadas à rede estadual apenas 09 estão funcionando em regime de Tempo Integral, segundo a Secretaria de Educação do estado da Bahia. Disponível em: http://escolas.educacao.ba.gov.br/proei1. Acesso em: 7 maio 2017.

66 Nome fictício, pois esta professora não faz parte das colaboradoras da pesquisa que concederam entrevista. Logo, não há autorização para explicitação do seu nome.

a jornada escolar que se organiza em 7 (sete) horas diárias". No caso específico do CEJJFG, as atividades são iniciadas às 7h30min e encerradas às 15h20min; logo, os alunos precisam, no espaço da própria escola, vivenciar as atividades pedagógicas e ter acesso a algumas refeições. Nas visitas realizadas, foi possível perceber, ao longo do ano, que diversas aulas/atividades foram sacrificadas ou comprometidas pelo fato de a escola não dispor de alimentos suficientes para servir o almoço, uma das principais refeições, ocasionando assim um replanejamento das atividades. Outros problemas foram apontados pelos gestores ou professores sobre as dificuldades em manter minimamente as condições básicas para funcionamento, dentre eles aparecem de forma mais recorrente: ausência de funcionários, manutenção nos computadores, aquisição ou reposição de móveis, capinação das áreas livres, pintura do prédio, quadras danificadas, falta de acessibilidade, falta de rede elétrica mais atualizada, ausência de espaços apropriados para realização de atividades específicas, entre outros.

No que se refere à estrutura física, a escola dispõe de dois pavilhões de aula, um com 5 salas, biblioteca, refeitório, sala de professores, sala de vice-direção, mecanografia, além de cozinha e banheiro, e o outro com 9 salas de aula, sala de direção, secretaria, além de uma área externa com quadra de esportes e um estacionamento improvisado para os servidores da escola. Neste aspecto, atende satisfatoriamente às demandas atuais, mas, ao observar o estado de conservação da parte física, é visível o esforço da gestão em tentar manter minimamente o espaço aconchegante. Ao chegar ao ambiente escolar, não é difícil perceber as telas de proteção da quadra de esporte totalmente danificadas, algumas salas de aula com vidros quebrados, pouca luminosidade em alguns ambientes, inexistência de ventiladores em todas as salas e a difícil tarefa de mantê-la limpa com o número reduzido de funcionários, fato que impacta inclusive no funcionamento regular da própria BE. Além disso, no transcorrer das ações diárias, é perceptível o impacto do pouco investimento e das lacunas que em alguns momentos embargam ou precarizam as atividades programadas[67].

67 Durante a pesquisa de campo, presenciei algumas visitas à escola da equipe de

Discutir sobre os aspectos estruturais e físicos faz-se necessário por entender que, ao pensar um projeto de escola que vise acolher e oferecer aos alunos as melhores condições para o seu desenvolvimento físico e intelectual, é necessário dispor de um projeto político-pedagógico coerente com as demandas e anseios da comunidade. Mas, para isso, deve-se envolver não apenas os aspectos teórico-metodológicos, como também pensar numa proposta que assegure as condições para o desenvolvimento pleno dos alunos, como prevê o Art. 37 da Resolução CNE/CEB 7/2010:

> A proposta educacional da escola de tempo integral promoverá a ampliação de tempos, espaços e oportunidades educativas e o compartilhamento da tarefa de educar e cuidar entre os profissionais da escola e de outras áreas, as famílias e outros atores sociais, sob a coordenação da escola e de seus professores, visando alcançar a melhoria da qualidade da aprendizagem e da convivência social e diminuir as diferenças de acesso ao conhecimento e aos bens culturais, em especial entre as populações socialmente mais vulneráveis.
> § 1º O currículo da escola de tempo integral, concebido como um projeto educativo integrado, implica a ampliação da jornada escolar diária mediante o desenvolvimento de atividades como o acompanhamento pedagógico, o reforço e o aprofundamento da aprendizagem, a experimentação e a pesquisa científica, a cultura e as artes, o esporte e o lazer, as tecnologias da comunicação e informação, a afirmação da cultura dos direitos humanos, a preservação do meio ambiente, a promoção da saúde, entre outras, articuladas aos componentes curriculares e às áreas de conhecimento, a vivências e práticas socioculturais.

Quando pensamos na arquitetura e nos espaços físicos das escolas públicas brasileiras, lamentavelmente nos deparamos, ao longo da nossa história, com espaços improvisados, precárias instalações físicas, ausência de uma política nacional de infraestrutura educacional voltada para

acompanhamento pedagógico do NTE 19 (na época, NRE). Essas visitas objetivam fiscalizar e orientar as ações da escola no tocante aos aspectos financeiros, bem como acompanhar as atividades didático-pedagógicas desenvolvidas.

todas as escolas (VIDAL; FARIA FILHO, 2005; BENCOSTTA, 2005) e, no cenário feirense, as escolas públicas estaduais também revelam uma política de descaso e de pouco investimento quando o assunto é manutenção do bem público.

Nas visitas realizadas[68], foi recorrente encontrar instituições funcionando em antigas casas que foram aos poucos sendo adaptadas a prédios escolares; paredes riscadas e com pinturas envelhecidas; portas e cadeiras danificadas e/ou sem funcionamento; banheiros quebrados; quadras esportivas em condições inadequadas de funcionamento, quando existiam, além de aparências pouco atrativas para crianças e adolescentes permanecerem por mais de 4 horas diárias durante aproximadamente 40 semanas ao longo do ano. No que se refere às BE, as poucas que existem em funcionamento ainda carecem de maiores investimentos no acervo e na presença contínua de pessoas qualificadas para desempenhar a função de mediadores de leitura.

A permanência de escolas com aparências e condições de funcionamento sem grande atratividade de certo modo mostra aos alunos e à sociedade que a carência de maiores investimentos na instituição escolar expressa, nos dias de hoje, o crescente processo de desvalorização dos espaços públicos como espaços de socialização e democratização das práticas culturais para parcela significativa da sociedade. Anuncia-se, pela arquitetura e pelos parcos investimentos, muitas vezes de forma velada, uma aposta no fracasso da instituição.

Essa política de sucateamento dos órgãos e serviços públicos vem se institucionalizando desde meados da década de 1990, quando, segundo Gandin (1999, p. 72), "[...] há um novo discurso sobre a qualidade em educação que começou a aparecer nas escolas e que vem tentando ganhar espaços [...] é preciso situá-lo dentro de uma ampla estratégia neoliberal". No neoliberalismo, as questões políticas, sociais e históricas são tratadas meramente como questões operacionais e técnicas, despolitizando tanto o processo formativo quanto a gestão. Consequentemente, incute-se na

68 O trabalho de campo durou aproximadamente 3 anos (final de 2014, 2015, 2016 e 2017) e compreendeu a realização do mapeamento das condições e funcionamento das bibliotecas, e posteriormente a cartografia de leitura por meio da realização das entrevistas, grupos de discussão e vivência da cultura escolar no Colégio Estadual Juiz Jorge Faria Góes.

sociedade a ideia de que os problemas históricos de falta de política de democratização plena de acesso e permanência referem-se apenas à má gestão. Essa é uma estratégia que "[...] visa despolitizar a educação e preparar, de forma mais intensiva e organizada, a tomada de uma frente essencial à manutenção do capitalismo como modo de produção dominante" (GANDIN, 1999, p. 75).

Nesse cenário complexo de disputas de interesses e projetos, a educação escolar precisa assumir outras responsabilidades para além de suas inerentes atribuições formais, pois a escola é um espaço de disputas ideológicas, políticas, sociais e históricas e de enfrentamentos necessários. Portanto, tornar esse ambiente dinâmico, diverso e pulsante é entender a escola como promotora natural de novas opiniões, crenças e formas de ver e compreender a sociedade e as inter-relações.

Nas labutas diárias nem sempre os protagonistas da cultura escolar se dão conta das responsabilidades que lhes são imputadas. Seus modos de planejar suas ações, suas formas de lidar com o conhecimento e com os sujeitos, as escolhas dos investimentos pedagógicos não são decisões neutras. Toda e qualquer escolha traz, na sua gênese, uma ancoragem teórica, metodológica e política. No CEJJFG, tal como em muitas outras instituições, a defesa de uma proposta de ensino centrada no desenvolvimento do pensamento crítico e autônomo, de valorização e reconhecimento das potencialidades dos alunos, ainda não é abraçada por todos os integrantes da equipe pedagógica. Mesmo que a decisão por tornar a escola em tempo integral tenha sido assumida por todos os professores da instituição, ao longo do trabalho vem se percebendo que nem todos assumiram o compromisso firmado anteriormente. Tal afirmação está embasada nas diversas conversas com a equipe gestora, que lamenta a não participação da totalidade dos professores nas atividades essenciais do fazer pedagógico. A não adesão e/ou a ausência de alguns professores em atividades como Conselho de Classe Participativo, Gincana estudantil, Tertúlias Literárias Dialógicas, Viagem de campo ou Sarau de poesias são alguns exemplos vivenciados durante o trabalho de campo em que comprovei a participação incompleta da equipe de docentes.

Acreditam esses professores que sua função pedagógica se limita ao cumprimento de suas ações restritas à sala de aula? A proposta pedagógica, desenvolvida entre as quatro paredes, responde na atualidade ao

objetivo maior da instituição que é o desenvolvimento pleno dos alunos? A não adesão às atividades para além da sala de aula revelam escolhas teóricas e políticas, crenças e modos de conceber a prática, principalmente se considerarmos que os estudos realizados há mais de três décadas (SAVIANI, 1988; DUARTE, 2007) já apontavam a necessidade de a escola olhar para dentro de si sem perder a dimensão histórica e política do ato pedagógico. Assim, quando nos dias atuais as escolas se deparam com entraves, resistências, descompromissos por parte de alguns atores que deveriam ter como responsabilidade precípua o oferecimento dos conhecimentos historicamente produzidos e sistematizados (SAVIANI, 2013), o próprio sistema escolar passa a ser questionado sobre o seu efetivo cumprimento social. Saviani (2013, p. 14) é taxativo quando afirma que "[...] o conhecimento que produz palpites, não justifica a existência da escola [...]. A escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência)". Tal defesa está amparada na crença de que a escola tem sim um papel e uma função social que precisam corresponder, para não correr o risco de ser considerada dispensável.

No CEJJFG, a contrapelo dos desafios e conflitos que permeiam o fazer educativo, há o lema "somos os melhores da galáxia"[69], adotado pelos alunos e também pela equipe pedagógica, mesmo com os problemas que surgem e se instalam. Coletivamente a instituição busca nas tramas cotidianas entrelaçar suas ações a fim de formar um tecido configurado na proposta pedagógica que faça da escola um ambiente singular, um ambiente que acolhe e integra. Como bem disse o prof. Fellipe Freire:

69 Segundo o prof. Fellipe Freire (atual vice-diretor da escola), tudo começou com a gíria "da galáxia", muito utilizada entre os alunos quando queriam se referir que uma coisa não vai acontecer de jeito nenhum, a gente diz "nunca na galáxia". É essa dimensão de galáxia que a gente tem atribuído a isso, a palavra melhor nos dá a condição de ser melhor nesse tamanho, nessa dimensão também. Segundo ele, "o que se vive aqui, só sabe quem vive. Só tem o real significado para quem está vivendo isso aqui. Então a gente acredita que não há nada melhor lá fora, o melhor é estar dentro da escola. Extrapola a ideia da autoestima. Os melhores dentro desse ambiente aqui. Não é melhor que outra escola, da escola vizinha, não, são os melhores entre a gente".

> Quando eu cheguei aqui, a escola já tinha um lema, era "Eu vejo flores em você". Uma parte da música da banda Ira, banda de rock que eu já conhecia, e isso era bem grande, feito em mosaico na frente da escola — Eu vejo flores em você! E isso me tocou muito, porque é aquele menino marginalizado, que não tem nada, que todo mundo acha que vai repetir a mesma história da família, que às vezes a família é toda envolvida com crime, e a gente enxerga flores nesse menino! A gente enxerga algo bom nele. Que ele tem algo bom dentro dele; aí quando todos percebem que tem algo bom dentro de si, a gente sente a necessidade de expandir esse conceito. (Entrevista/Prof. Fellipe, 04/11/2016).

Justamente nesse movimento em compreender que a escola precisa acolher, inventar formas próprias, não necessariamente inéditas, de tornar o ambiente escolar mais próximo da vida e da realidade dos alunos, é que algumas experiências começam a ganhar visibilidade e maior significado para eles. Um exemplo foi o trabalho desenvolvido com a tabela periódica pela professora Flávia Maria na disciplina de biologia:

> O trabalho com a tabela periódica, eu nunca pensava em ter essa repercussão toda que teve, inclusive porque é um trabalho que já existe, há outras referências. Eles tiveram realmente que conhecer a tabela periódica em si, conhecer os elementos químicos, entender por que os elementos são escritos daquela forma, entender o porquê dos símbolos. Eles têm hoje essa questão da investigação por conta disso, são atividades que levam a pensar. Não foi só a tabela periódica, houve um trabalho de pesquisa, houve um trabalho de investigação [...]. (Entrevista/Profa. Flávia, 26/08/2016).

Ao fazer referência à visibilidade que esse trabalho obteve na rede estadual, ela atribui ao fato de haver um grande investimento da escola em dar visibilidade às suas ações nas redes sociais[70], com o intuito de

70 Segundo os gestores, ao tornar públicas, por meio das redes sociais, suas ações que dão certo, a escola visibiliza o trabalho realizado e a potencialidade de seus alunos,

compartilhar suas experiências, por conta da divulgação realizada pela própria secretaria de comunicação da SEC, que tem feito registros fotográficos, entrevistas e matérias escritas das atividades desenvolvidas pelas escolas estaduais. No caso específico da tabela periódica, a professora confeccionou com os alunos a tabela tendo como base brigadeiros, conforme figura abaixo.

Figura 3 – Confecção da Tabela Periódica com brigadeiros
Fonte: Arquivo do Colégio Estadual Juiz Jorge Faria Góes.

Ao articular o saber científico com elementos da culinária e com a participação dos alunos na confecção e representação dos elementos da tabela periódica, o saldo pedagógico da atividade, segundo a professora, foi de integração, aprendizagem, pesquisa, investigação e articulação com as suas próprias realidades. Desse modo, vamos encontrando, na rotina do CEJJFG, um esforço em tornar "[...] a concepção da escola como espaço aberto, em ligação com outras instituições culturais e científicas, e com uma forte presença das comunidades locais" (NÓVOA, 2008, p. 228). Imbuídos dessa concepção de escola que busca aproxi-

bem como socializa a experiência desenvolvida pela escola.

mar e valorizar o entorno da comunidade e as histórias individuais dos sujeitos, a instituição vai não apenas escrevendo sua história de forma singular, mas criando possibilidades de imprimir marcas significativas na memória afetiva dos sujeitos da escola. Ainda segundo Nóvoa (2022, p. 17), "[...] não podemos esquecer que a escola é um bem público e um bem comum, isto é, que tem um propósito público, e não apenas privado, que tem um propósito comum, e não apenas individual". Essa é uma meta importante da escola, pois o que vem sendo denunciado, ao longo de muitas pesquisas, são as parcas marcas e influências deixadas pelas instituições formais de ensino na trajetória formativa dos alunos (TARDIF, 2002; ZOARA, 2016).

Nos encontros e vivências no cotidiano da escola pública, fui desvendando singularidades, como encontrar, numa escola localizada em área considerada de vulnerabilidade social, a prática de Tertúlias Literárias Dialógicas como ação primordial para a conquista e a formação de leitores. Experiência que passo a relatar.

TERTÚLIAS LITERÁRIAS DIALÓGICAS – UM JEITO PRÓPRIO DE FAZER A "ESCOLA TODA RESPIRAR LEITURA[71]"

Todos sentados no chão — em um grande tapete formado com placas emborrachadas ou E.V.A. (Etil Vinil Acetato) — ou em cadeiras espalhadas, formando um círculo no espaço da biblioteca escolar, ornamentado com cartazes, imagens e trechos selecionados pelos estudantes e docentes, extraídos da obra escolhida — *Extraordinário*, de R. J. Palacio. Todos, alunos e professores, fossem os coordenadores da Tertúlia ou os que aceitaram o convite, estavam ávidos por participar. Alguns estudantes que dispunham do livro davam uma conferida, manifestavam sua opinião sobre o texto lido, voltavam ao livro, outros se

71 Expressão utilizada pelo vice-diretor durante a entrevista concedida em novembro de 2016.

espichavam para encontrar, no texto do colega, o trecho que gostaria de compartilhar.

Figura 4 – Tertúlia Literária Dialógica da obra *Extraordinário*
Fonte: Acervo pessoal.

A imagem acima refere-se a uma das experiências com a Tertúlia Literária Dialógica (TLD), ocorrida em 2016. Entretanto, vale ressaltar que elas foram implantadas na escola desde 2014 como um projeto de formação de leitores. As TLD são práticas coletivas de leitura que têm como base a escuta sensível, o diálogo e as múltiplas construções de sentidos e significados. Segundo Flecha e Mello (2005, p. 29), as Tertúlias "[...] vêm construindo espaços democráticos de vida e de aprendizagem em muitos lugares", e assim, como atividade sociocultural e educativa, o coletivo define a obra literária a ser compartilhada em sessão ou sessões de debate e trocas de saberes e conhecimentos. Não há um único modo de realizar as Tertúlias; quando surgiram, ocorreram em cenário bastante complexo da ditadura, com forte cerceamento de direitos e de exclusões. Consequentemente, essas práticas emergiram como alternativas para o enfrentamento e a luta pela democratização da sociedade.

Ainda segundo Flecha e Mello (2005, p. 30), "[...] em 1980, um grupo crítico de educadores e educadoras de pessoas adultas e de participantes da Verneda Sant-Martí criou a tertúlia literária, inspirada nas iniciati-

vas educativas libertárias que cresceram rapidamente na Espanha". Tais práticas foram sendo reivindicadas e incorporadas em outras escolas e instituições, tanto na Espanha quanto em outros países. No Brasil, os estudos realizados por Girotto (2007, 2011) se configuram como importantes referências sobre o surgimento dessas práticas aqui no Brasil, bem como referência para subsidiar novos estudos acerca das TLD.

No caso específico do CEJJFG, como afirmado anteriormente, as TLD passaram por adequações para se ajustar à realidade dos alunos de escolas públicas e às rotinas estabelecidas na cultura escolar. Como já apresentado, essas práticas foram incorporadas ao currículo da escola com o intuito de promover e assegurar espaços formativos com vista à formação de leitores. Com aproximadamente três anos de implantação na escola, as TLD foram abraçadas principalmente pelos professores das disciplinas História, Matemática e Biologia, tendo menor adesão dos profissionais da área de linguagem. Realidade que chama bastante atenção, não por acreditar que é responsabilidade exclusiva dos professores de Língua Portuguesa promover práticas de leitura e escrita, mas por considerar que, sendo a leitura e a escrita objetos de estudos dessa área do conhecimento, a não adesão em implementar e/ou participar das TLD, espaços comprovadamente democráticos e de múltiplas aprendizagens formativas, pode ser apreciada ou compreendida como falta de compromisso com um projeto de formação que pretende fomentar o senso crítico, o diálogo igualitário e as transformações pessoais. Tal realidade é colocada pelo prof. Fellipe Freire, vice-diretor da escola:

> Aqui só dá certo porque a maioria dos professores é engajada com o trabalho da escola. A imensa maioria, mas nós temos sim professores que são completamente à parte do que está acontecendo na escola, completamente distantes, completamente alheios ao que está se passando. Por exemplo, vou falar de coisas simples, que são os projetos da escola, e eles não são envolvidos, como Gincana, são completamente alheios, das Tertúlias nunca participaram de nenhuma, e ainda tem as viagens que não aderem [...]. (Entrevista/Prof. Fellipe, 04/11/2016).

Ao referir-se aos colegas que não aderiram às ações e projetos da escola, o vice-diretor declara ser esse um dos maiores desafios no processo de gestão da instituição pública — para ele gerir uma escola pública não é algo simples, pois envolve vários aspectos:

> Como professor, não tenho entraves, mas gerir uma escola pública é complicado demais. Complicado em vários aspectos. Primeiro temos os aspectos técnicos, como dinheiro, apoio dos governos, do estado, não tem, essa é a verdade, não tem. [...] Aqui são 14 salas em que os meninos ficam, na Bahia, no verão, sem ventilador dentro das salas, não temos nenhuma sala com ventilador funcionando. Constantemente falta dinheiro para almoço, então, um tempo integral em que eles vão ficar das 7h20min às 15h40min da tarde sem almoçar? Os professores, nós nos tornamos tempo integral, pegamos as disciplinas mais as diversificadas e não tivemos nenhuma formação para aplicar essas diversificadas, tivemos que nos virar em leitura e outras coisas, uma formação autodidata e existem outras questões como gestor, que é a relação com o professor [...] um concursado, que recebe seu salário todo mês, que tem consciência das suas obrigações, precisa muito menos de mim do que um menino de 13 anos que está ali envolto numa briga, então eu acho que ele deveria vir fazer a sua aula e assim seguir, mas eu tenho bastantes entraves com relação a isso [...], o meu maior entrave como gestão é isso, é lidar com essas questões. (Entrevista/Prof. Fellipe, 04/11/2016).

Sobre o pouco compromisso e envolvimento de alguns profissionais que atuam na escola pública, essa não foi uma realidade apontada exclusivamente pelo gestor do Colégio Juiz Jorge – são queixas comuns de diretores de outras escolas visitadas. Eles afirmaram que o maior problema não é mais a falta de formação inicial dos professores vinculados à rede estadual nem a falta de recursos materiais para desenvolvimento do trabalho pedagógico, pois, além dos livros disponíveis, as escolas já se encontram bem equipadas, embora ressalte a dificuldade, como gestor, em manter tudo o que dispõem em pleno funcionamento, pois em várias situações alguns equipamentos não funcionam. No tocante aos dados da formação profissional, das 76 escolas, apenas 11 possuem em seus quadros professores sem nível superior[72].

72 É importante ressaltar que, das 11 escolas, uma (01) tem 50% do quadro com nível superior, duas (02) têm acima de 70 %, uma (01) tem acima de 80% e sete (07) acima de 90% com nível superior.

O cenário atual das unidades escolares estudadas é muito diferente de três décadas atrás em que faltava tudo no interior das escolas. Hoje vive-se um momento mais confortável no que tange à presença de livros, tanto didáticos, distribuídos pelo PNLD, quanto de literatura e formação de professores, enviados pelo PNBE. O problema maior enfrentado atualmente não é de ausência de livros, mas de espaços adequados e ações sistemáticas que visam mobilizar, dinamizar e fazer circular o acervo que se tem à disposição.

É de saber comum que o aprendizado e o gosto pela leitura precisam ser ensinados. Afinal, ninguém "nasce" sabendo ler ou apaixonado pela leitura, mas aprende-se a gostar pela prática, pela vivência, pelas indicações e pelo manuseio constante, pois, como afirma Luzia de Maria (2002, p. 154), é preciso descobrir "[...] o sabor de se deixar enredar nas malhas de um bom texto", e isso só se aprende lendo.

As práticas de leitura e seus modos de ler no ambiente escolar vêm sendo objeto de estudo de muitos pesquisadores (ABREU, 1999; MARINHO, 2001; PAIVA, 2012; CORDEIRO; LIMA, 2014), pois, mesmo que a escola continue sendo uma das principais agências de letramento, ela também vem sendo responsável por desenvolver no seu interior práticas de leitura desestimulantes e pouco significativas. Consequentemente, para parte significativa da população, a prática da leitura não é encarada como algo essencial para a vida. Para muitos o ato de ler está associado às exigências escolares, formais. Leem para dar conta das tarefas escolares, e, quando não há mais nenhuma cobrança, a prática da leitura vai aos poucos perdendo espaço para outras práticas socioculturais, como revelado na última edição da pesquisa *Retratos da leitura no Brasil* (FAILLA, 2021). Assistir televisão, escutar música, rádio ou usar internet são as atividades mais citadas quando questionados sobre o que gostam de fazer em seu tempo livre; as atividades relacionadas ao ato de ler jornais ou livros, por sua vez, aparecem na 9ª e na 10ª posição (FAILLA, 2021).

Estudos realizados por Petit (2009a, 2013) atestam que, através da leitura, ideias, posturas e comportamentos se transformam ou se alteram, mas, para isso, seja em casa ou em um espaço escolar, é necessário construir ambientes acolhedores, propícios. E foi pensando em criar no CEJJFG esse espaço de interlocução e trocas de saberes e experiências que foi se desenhando um modo próprio de introduzir as TLD.

A decisão de incorporar as TLD como práticas formativas aconteceu pela necessidade de investir na formação leitora dos professores.

Na cena evidenciada, recolhida durante o trabalho de campo, é possível encontrar tais indícios:

> Pró, você vem para nossa Tertúlia Literária amanhã? Você vai ver como é legal. Tomara que tenha a torta de frango! Pró, a torta de frango é maravilhosa!!!! Depois que eu participei da primeira Tertúlia que teve como lanche a torta de frango, eu nunca mais esqueci. O livro que discutimos foi "A culpa é das estrelas", nessa primeira apenas alguns alunos participaram, mas já saímos de lá encantados. Era uma atividade dos professores, mas nós participamos juntos com eles, e depois disso não perdi mais nenhuma. Amanhã será o livro Extraordinário. (Morgana/1º ano – Diário de campo).

A vivência da primeira Tertúlia foi planejada para os professores da escola, mesmo que tenha contado com a presença de alguns alunos convidados. A organização voltada para os professores era para que eles pudessem experienciar essa prática cultural de leitura, entender suas nuances, dialogar com seus pares as possibilidades de realização para depois tomar a decisão de incluir nos seus planejamentos pedagógicos. Essa estratégia formativa tinha como propósito também, segundo a professora/gestora Flávia Araújo:

> Fazer com que a minha escola, os adultos, não as crianças, não os adolescentes, que os adultos sejam leitores e que disseminem, que façam disso algo perene. Eu não quero só leitura da moda. Eu acho que a gente tem que ser a escola leitora que lê tudo sempre. (Entrevista/Profa. Flávia, 22/12/2015).

Como toda atividade realizada no CEJJFG, o cuidado na organização e na preparação de um lanche entram como elemento relevante na organização da atividade. A decisão por associar saber e sabor (leitura e comida), segundo a professora Flávia Araújo, pode estar relacionada ao seu próprio processo de aprender a ler:

> Aos 5 anos e meio, 6 anos, eu já estava lendo [...], eu me lembro muito bem que, nas tardes chuvosas lá em casa, a

> gente não podia sair pra rua, minha mãe não deixava, a gente ficava com ela no quarto, era um ritual; ela colocava a gente no quarto, em cima da cama, ela espalhava os Gibis e as Fotonovelas dela, as Júlia, Sabrina e Bianca que eu tenho até hoje, muitas em casa, e a gente ficava embaixo da coberta, uma coberta feita de retalhos, tacos, que hoje é patchworks, debaixo da coberta. Lembro que minha mãe viciou a gente em café desde criança (risos). Eu pequena tomando café com leite e minha irmã com a mamadeira de café com leite, acho que hoje os nutricionistas iam morrer (risos). Eu associo muito o café à leitura por causa dessa época. (Entrevista/Profa. Flávia, 22/12/2015).

Vê-se assim que as lembranças do ato de ler como momentos de prazer e aprendizagens rememoradas da infância acabam sendo identificadas, durante a entrevista com a professora Flávia, como influenciadoras de um modo de ser e fazer da profissional que vem se constituindo. Desse modo, apostar e investir no trabalho com as TLD, aos moldes do CEJJFG — com afeto, saber e sabor —, revelou uma significativa oportunidade de reaproximar os professores ao gosto pelo ato de ler, pois, segundo ela, o maior desafio tem sido encantar os professores para trabalhar com a leitura numa perspectiva não apenas pedagógica, mas compreendendo a leitura como formação estética, como arte. Não é a simples proximidade com os livros que garante que nos tornemos leitores (PETIT, 2009a); é preciso criar estratégias e práticas coletivas de leitura para encantar, seduzir, provocar.

As adequações foram necessárias, tanto na escolha da obra como na sistemática de realização, pois nem sempre o texto selecionado era da literatura universal. Muitas sugestões partiram dos alunos; assim, obras da literatura contemporânea como *Extraordinário*, *A culpa é das estrelas*, *O Pequeno Príncipe*, entre outras, foram utilizadas nas sessões das TLD. Na versão clássica, as TLD são encontros semanais ou quinzenais com o propósito de ler a obra toda, juntos, mas no CEJJFG as TLD acontecem em apenas uma sessão, ou seja, após a definição da obra que a gerará, a escola se encarrega de garantir que todos tenham acesso à obra/texto, define-se um tempo para leitura e posteriormente agenda-se uma sessão de culminância/vivência e debate sobre a obra escolhida. A fim de tornar o

momento formativo e prazeroso, alguns contratos são construídos com a turma: todos eles devem ler a obra antecipadamente à realização da TLD e o momento de socialização deve ser de ampla liberdade de exposição sobre o significado, o impacto, as aprendizagens, as inter-relações geradas a partir da leitura. Desse modo, os princípios do respeito e da tolerância passam a ser basilares para a participação na sessão da TLD. Esse respeito aos princípios pode ser comprovado na fala de Paloma, professora de História, quando afirma:

> Eu gosto e leio Literatura e queria que meus alunos gostassem de ler também, e com a prática da Tertúlia, ficou bem mais fácil porque **o aluno se sente acolhido**, porque na prática da Tertúlia **um dos principais objetivos é não criticar o outro, é respeitar a palavra do outro**. Que é isso que a gente tem praticado aqui. [...] Sou fã incondicional. (Entrevista/Profa. Paloma, 25/11/2015, grifo nosso).

Como a estratégia de leitura visava fomentar a participação e o diálogo intertextual em algumas sessões de TLD, não havia atribuições quantitativas, apenas registravam-se os aspectos qualitativos, como participação, envolvimento, senso argumentativo, intertextualidade etc. A professora Paloma admite a necessidade de avançar num trabalho de escrita que seja mais sistematizado, pois reconhece que os alunos, a partir das TLD, vêm desenvolvendo de forma significativa a participação oral e a argumentação, mas, como é papel precípuo da escola tornar o aluno produtor de bons textos, então essa deve ser uma meta a ser planejada pela instituição.

A professora Paloma, ao referir-se à vivência da Tertúlia como espaço acolhedor, promotor de novas aprendizagens, que se destaca pelo respeito, construção coletiva e significativa dos conhecimentos, declarou: "Agora sinto que o que faço é gratificante e me realiza com relação à educação. Porque eu era uma professora e uma pessoa frustrada. Eu achava que eu estava perdendo o meu tempo e hoje eu tenho certeza que sou realizada". O depoimento expressa a importância de um trabalho de leitura que seja gratificante tanto para os professores quanto para os alunos, permitindo que os docentes sintam-se contribuindo para a construção da autonomia dos alunos e que as práticas realizadas sejam

espaços de reflexão, de autoconhecimento e de "ousar tomar a palavra" (PETIT, 2009a, p. 68).

A professora de Matemática Danyelle Moura, uma das responsáveis em tornar as práticas das Tertúlias no CEJJFG uma realidade, afirma e defende que "[...] um ambiente para leitura precisa ser democrático, favorável, tranquilo, tem que ser um ambiente bem prazeroso, não pode ser constrangedor". Segundo ela, as escolas não podem trancafiar seus livros, vedar seus ambientes e negar o direito à leitura (CANDIDO, 2004) e ao conhecimento. É papel das instituições formais tornar a leitura uma prática diária, contínua e desafiadora. Mas, conforme vivência e declaração dessa mesma professora, "[...] nem sempre é isso que se presencia dentro das escolas, pois é comum nos dias atuais encontrar livros guardados em caixas, em armários ou em ambientes que não permitem o amplo acesso aos alunos". Assim, usar a TLD como estratégia para formação de leitores foi uma iniciativa proposta pela gestora, mas abraçada por outras colegas, conforme declarou a professora Flávia Araújo:

> O meu grande ganho foi quando veio Paloma, porque Dany já fazia esse trabalho pequenininho, só na disciplina dela de Matemática, e que trocava figurinha comigo. Quando Paloma veio e as duas se uniram, a coisa expandiu, e eu vejo muito o trabalho delas casadinho, Matemática, História e a Literatura. E isso só me dá mais ânimo. (Entrevista/Profa. Flávia, 22/12/2015).

Apostar em um trabalho diferenciado de leitura exigiu estudo, investimento intelectual da equipe, disposição e vontade de imersão na proposta, tanto para maior conhecimento quanto para pensar as peculiaridades de uma proposta para a própria escola. Para a gestora, formada em Letras Vernáculas, é inadmissível ter um professor da área que não lê continuamente e afirma:

> Meu objeto de trabalho é a língua, eu trabalho com Língua Portuguesa, eu trabalho com Literatura, então o meu objeto de trabalho é o livro! Se eu trabalho com isso e não estou com ele nas mãos, eu estou fazendo o quê? Eu vejo muitos professores cobrarem dos meninos aquilo que eles não dão. E eu sempre digo assim, o meu aluno precisa ver em mim a leitora que eu sou, eu não preciso dizer para ele

> que sou leitora, então quando a gente está discutindo livros ou outra coisa, eles dizem "a pró lê um bocado" — eu acho que não li tudo que deveria ler... (risos) Nunca dá conta! Mas eu sempre estou em contato com livros, sempre! (Entrevista/Profa. Flávia, 22/12/2015).

Mais uma vez reafirmo que o trabalho diferenciado com a leitura precisa envolver todos os professores, independentemente da área de atuação, mas é compreensível quando a gestora lamenta ter no quadro alguns professores da área de Linguagem que não se envolvem, não foram fisgados pela proposta e, consequentemente, não realizam as Tertúlias em suas classes nem participam das atividades propostas e coordenadas por outros colegas. Entretanto, foi bonito de se ver que as Tertúlias foram assumidas em sua maioria por professores de História, Matemática, Biologia, Inglês.

Com essas experiências leitoras acontecendo prioritariamente no espaço da biblioteca, a instituição que tem dificuldade de fazê-la funcionar plenamente, por ausência de funcionário, encontra uma rica oportunidade de atrair alunos e professores para a BE, a qual nem sempre é visitada por todos os sujeitos da escola. A preparação do cenário envolve muito mais que a presença de livros e de pessoas. A realização de uma Tertúlia muda a rotina da escola, ou pelo menos das classes envolvidas. Segundo a professora Silvana, de Língua Portuguesa, a Tertúlia é algo grandioso. Há todo um investimento anterior à sua realização. Além da leitura prévia da obra, acatada coletivamente, os alunos deverão registrar, por escrito ou oralmente, aspectos da obra no tocante à linguagem, aos intertextos, aos conteúdos e temáticas abordados, às descobertas, às dúvidas e às perguntas motivadas pela leitura. Esses são aspectos fundamentais à provocação do diálogo entre texto e leitores. O cumprimento da leitura e a participação no debate, mesmo considerados de maior importância, não ficam restritos a esses aspectos. Tem sido recorrente, nas vivências das Tertúlias, a preparação do ambiente físico com cartazes ou painéis ressaltando aspectos ou imagens da obra; tapetes para garantir que todos se sentem, formando assim um grande círculo; elaboração e distribuição de brindes temáticos, além de um lanche coletivo para comemoração e encerramento das atividades.

Figura 5 – Vivência da Tertúlia Literária Dialógica
Fonte: Acervo pessoal.

A forma de organização dos alunos cumpre um dos sete princípios da TLD, que é o diálogo igualitário. Ao sentar-se em roda ou círculo, assegura-se uma visão uniforme entre os participantes e facilita-se a coordenação das falas e participações, garantindo, assim, uma igualdade no processo de intervenção. São princípios da TLD: diálogo igualitário, inteligência cultural, transformação, dimensão instrumental, criação de sentido, solidariedade e igualdade de diferenças. A escolha por uma obra literária como *Extraordinário,* que trata de questões científicas, mas que também favorece a reflexão sobre comportamentos, escolhas, valores, crenças etc., corrobora e atende aos princípios que regem as Tertúlias. Afinal, é papel da escola trazer, para o centro da formação, situações cotidianas complexas com o intuito de alimentar o debate e a constituição de cidadãos críticos, sensíveis. Mas, quando as pessoas se sentam em círculos para compartilhar suas leituras e aprofundar as singulares interpretações do livro lido, "[...] não há interesse em formar especialistas, antes reunir em um debate as diversas maneiras como aquele texto pode ser lido, sem que uma interpretação seja considerada a melhor do que outra ou se deva chegar a algum consenso" (COSSON, 2014, p. 135).

Um dos pilares que o CEJJFG estabeleceu e ainda mantém como basilar às Tertúlias é o respeito à opinião e às concepções defendidas pelo outro. Afirma a professora Silvana:

> A gente não vai ter cem por cento que vai ler a obra selecionada, mas a gente percebe que o aluno aprende muito com essa prática. Aprende ao colocar o seu ponto de vista sobre a temática, pois eles conseguem se expressar. Mesmo os alunos que são tímidos nesses momentos, eles falam, eles se expõem, eles colocam o seu ponto de vista sem medo da crítica do outro, porque a gente deixa claro que na Tertúlia ninguém tá certo e ninguém tá errado. É o ponto de vista de cada um a partir daquela leitura. Então, eles participam sem medo na Tertúlia. (Entrevista/Profa. Silvana, 10/04/2017, grifo nosso).

À Tertúlia é atribuída a oportunidade de aprender coletivamente, de aprimorar seus argumentos, de expor suas opiniões e percepções sobre a temática em pauta, assim como perceber que "[...] a literatura abre ao infinito essa possibilidade de interação com os outros e, por isso, nos enriquece infinitamente" (TODOROV, 2012, p. 23-24). Portanto, ao potencializar nossos saberes, a literatura amplia possibilidades do olhar, oportuniza através do debate outros modos de conceber os fatos e estabelece redes de relações e intertextualidades.

Especificamente em relação à história da obra *Extraordinário*, que trata de uma síndrome genética causada pela perda de material genético do braço curto do cromossomo 5, cuja sequela é uma severa deformidade facial, a professora de Biologia, uma das organizadoras da Tertúlia, apresentou para a turma as questões inerentes ao preconceito, ao bullying, às dificuldades enfrentadas pelos sujeitos para se inserir socialmente por apresentarem alguma deformidade, como também trouxe as causas, as consequências e algumas imagens de pessoas que apresentam a Síndrome de Cri Du Chat ou "Síndrome do Miado do Gato", que foi descrita pela primeira vez por médicos franceses em 1963.

O debate tornou-se caloroso e intenso à medida que as opiniões e os questionamentos sobre os comportamentos apresentados ao longo do livro, frente à deformidade de Auggie, personagem principal do livro,

iam sendo apontados pelos alunos, o que pode ser visto como uma consequência natural de uma prática formativa que traz, ao seio da análise, situações complexas da vida cotidiana e instiga o grupo a assumir posições diante das diferentes formas de conceber e compreender o objeto em debate. Como toda temática, foram várias e diversas as opiniões sobre os modos e possíveis reações frente às situações apresentadas no livro.

Sobre o significado de viver as Tertúlias como espaço de formação, nada melhor que saborear as palavras da aluna Ana Júlia (1º ano) quando diz:

> As Tertúlias são as coisas que mais me apaixonaram aqui no colégio. Deixou-me fascinada por livros. Eu já era, já gostava, mas com as Tertúlias, quando eu cheguei aqui e me deparei com elas, meu senhor, o que é isso, em que mundo eu "tô", onde fui parar, nem foi dentro do guarda-roupa ou ir pra nave, foi melhor ainda. (Grupo de discussão/ nov./2015).

Vê-se, assim, que as experiências de leitura geradas pelas TLD vêm imprimindo, nas histórias de vida e de leitura dos alunos, marcas, lembranças e aprendizados para além do cumprimento de um currículo formal de ensino. Isso pode ser comprovado pelos depoimentos de alunos que participaram dessas atividades e expressam que passam a compreender melhor os conteúdos escolares, assim como os cenários e contextos, e mudam suas formas de percepção sobre o ato de ler.

> Antes de eu entrar aqui, eu acabava lendo porque tinha aquelas atividades avaliativas que era com os livros, a maioria eram livros velhos, com leituras antigas e que tinha que estar com o dicionário do lado para poder ver o significado. Ano passado, no começo do ano, eu comecei a me interessar mais porque mudaram os livros, como posso dizer, eram livros mais jovens. Foi logo quando teve a minha primeira Tertúlia que eu me apaixonei logo, porque eu nunca tinha participado de uma leitura assim, para conversar sobre, para debater sobre e eu gostei bastante. Foi aí que comecei a ler e a me interessar bastante, a criar amizades que gostam de ler. [...] Como cidadã eu mudei

> bastante, porque além dos meus comportamentos, a gente acaba criando a cultura da leitura, começa a gostar de livros. (Ana Júlia, Grupo de discussão/nov./2015).

Assim como Ana Júlia (1º ano), que reconhece que a escola assume um lugar importante por oferecer repertório variado e apresentar para os alunos oportunidades diferentes de encontros com a leitura, Morgana reafirma e reforça que as práticas culturais de leitura vão para além da leitura do livro impresso:

> Aqui no colégio, além das Tertúlias Literárias acontecem as Tertúlias Cinematográficas, semana que vem vai acontecer a nossa Tertúlia sobre *Cidade de Deus*, sobre o livro e sobre o filme. Aqui já fizemos Tertúlias com o filme *Malévola*, já fizemos Tertúlias sobre *Anne Frank*, tanto o livro quanto o filme, além de vários filmes. (Morgana, Grupo de discussão/nov./2015).

Ao vivenciar no espaço da escola múltiplas práticas culturais de leitura, deparei-me com situações surpreendentes. Uma dessas foi o relato feito pela aluna Morgana (15 anos): "O que a gente trabalha muito são os hipertextos. Se eu li um livro, aí ele faz referência a outro, aí eu quero ler, e isso é muito viciante". Alunos de escola pública com muitas carências e interdições revelam que o ato de ler pode ser algo "viciante", pois cada nova leitura nos remete a novos autores, novas obras, novas descobertas. Essa aluna demonstra não apenas encantamento pela leitura, mas uma clara percepção de que ler é multifacetado e de que suas influências e/ou referências podem vir do próprio texto, mas, sem dúvida, recebem outras contribuições de redes de relações e experiências ao longo da vida. Tal declaração de que a prática da leitura é "muito viciante" não apenas se contrapõe às representações de que os jovens não leem ou não gostam de ler, bem como reafirma a necessidade da implementação e/ou fortalecimento de ações de fomento e incentivo às práticas culturais de leitura dentro do espaço da biblioteca e da escola.

Assim como Morgana, os alunos da professora de História Raquel Rabello, que admite fazer uso das Tertúlias para proporcionar um aprendizado mais significativo, puderam usufruir de algumas obras que

constavam no acervo da BE, como *O menino marrom*, de Ziraldo (6º ano), *O mercador de veneza*, de Shakespeare (7º ano), as mulheres alencarianas e *O cortiço*, de Aluízio de Azevedo, dentre outras. Segundo ela, "[...] a História é uma ciência muito ousada, pois se envolve com tantas outras, e por isso não tive problemas em entender a proposta da Tertúlia e aplicá-la no ensino de História". Relembrou ainda que, em apenas dois anos na instituição, já realizou muitas outras Tertúlias.

Segundo os alunos, a metodologia utilizada pela escola vem colaborando no processo de aprendizagem, pois a literatura apresenta outras possibilidades de ler e conhecer a realidade dos fatos:

> Foi com as Tertúlias que comecei a ler e a gostar de ler de verdade. Por exemplo, na nossa disciplina História, quando a gente estava estudando a 2ª Guerra Mundial, a gente fez um rodízio de livros, de romances históricos, como O diário de Anne Frank, O menino de pijama listrado, A menina que roubava livros, A bibliotecária de Auschwitz, etc. para usar na nossa discussão sobre 2ª Guerra Mundial, essa foi uma coisa que facilitou muito o aprendizado. (Morgana/Grupo de discussão).

> Os diálogos que a gente tem, a gente começa com um assunto e sempre no final termina em livro, e acaba dando palpites de outros livros, aí vai dando novas sugestões de outras leituras. [...] Com tudo isso que estamos falando, tem algumas pessoas que, desde o ano passado, que não ligavam de ler, não suportavam livros e, com essa coisa de Roda de Leitura, Tertúlia, essas coisas assim, tem gente que se fascinou com livros e que está até hoje lendo. (Valentina/Grupo de discussão).
>
> Depois que eu vim pra esta escola, antes de começar a ler o livro, porque antes eu não gostava de ler, meus textos eram bem simples, de 15 a 20 linhas forçado. Depois que eu vim para esta escola, eu comecei a ler e percebi que minha linguagem foi mudando aos poucos [...]. O fato de ser leitor ajuda de muitas formas, ajuda você aguçar a sua imaginação desde muito cedo, isso é bem melhor. (Harry/Grupo de discussão).

As falas dos alunos credenciam as Tertúlias como muito mais do que apenas proporcionar o gosto pela leitura, pois reconhecem a potencialidade formativa de uma atividade que impulsiona para além do mero exercício de uma prática da leitura. Identificam nessa vivência o poder de ampliação de conhecimentos, de novas aprendizagens, do burilar a linguagem e do exercício da intertextualidade.

Na percepção desses e de outros alunos, as relações estabelecidas entre obras, autores e os professores que atuam diariamente como mediadores de leitura vêm contribuindo para uma experiência estética e significativa com a literatura. Assim, experiências exitosas de aproximação dos jovens ao mundo da leitura podem fazer toda a diferença na história de leitura desses meninos e meninas. É quase certo que, fisgados pelo amor aos livros, continuem nutrindo esse gosto ao longo da sua vida. Esse é nosso desejo.

NARRATIVAS DE PROFESSORES: HISTÓRIAS DE LEITURA EM FOCO

O movimento desencadeado pela História Cultural acenou-nos, mais precisamente a partir da década de 1970, com a possibilidade de olhar outros objetos e práticas culturais "[...] defendidos por grupos particulares em locais e períodos específicos" (BURKE, 2008, p. 8). Como o próprio Burke (2008, p. 15) afirma, "[...] a história cultural não é uma descoberta ou invenção nova", nem está circunscrita a apenas um grupo de interesses e de estudos. Nesta pesquisa tomamos como referência os estudos da Nova História Cultural com o intuito de conhecer as práticas e as percepções de professores e alunos sobre o papel da biblioteca escolar na formação leitora dos alunos.

A tendência recente de pesquisar e consequentemente visibilizar as histórias de leitura de professores coaduna com os propósitos investigativos que pautam o caráter formativo que o ato de rememorar vem imprimindo na própria reescrita e, por que não, reconfiguração da construção da identidade docente (CERQUEIRA; CORDEIRO, 2010; LIMA, 2010; ALMEIDA; RABINOVICH, 2010). Rememorar e refletir

sobre suas trajetórias, itinerâncias, percursos e marcas leitoras adquiridas ao longo da história de vida vem sendo um importante dispositivo para ajudar a reconhecer, nas suas narrativas, as influências e escolhas feitas ao longo do processo formativo.

A decisão pelas escutas das narrativas das histórias de leitura de professores que atuam na Educação Básica se ancora em estudos que vêm tematizando a importância de ouvir os sujeitos que lidam diariamente com o fazer pedagógico e assim fazer ecoar suas vozes por via da própria voz do professor. Escutar os professores, seus dilemas, suas angústias, seus sonhos e expectativas, ao mesmo tempo que nos ajuda a olhar a escola, a biblioteca escolar e suas práticas pelo viés de quem caminha e constrói esses fazeres, também instiga, mobiliza os professores a voltarem para dentro de si e enxergarem, nas suas próprias trajetórias, os sentidos atribuídos às suas escolhas.

Recorro às palavras de Prigol (2010, p. 43), quando afirma que "[...] narrar é um modo de entender as narrativas que nos constituem", por concordar com tal afirmação e entender que nos constituímos ao longo da vida e estabelecemos com ela múltiplas experiências, como também por reconhecer que, através das narrativas das professoras, é possível compreender o que pensam sobre a contribuição da biblioteca no processo formativo e na formação leitora dos alunos e de que forma as práticas desenvolvidas no espaço da biblioteca têm colaborado para a aproximação dos alunos às práticas socioculturais de leitura.

Dentre as concepções de BE que vêm norteando esse trabalho, tomo a de Perrotti[73], quando este afirma:

> A biblioteca escolar é plataforma de chegadas e partidas rumo a viagens excepcionais nas malhas do conhecimento e da cultura. Nela os saberes estão em constante rotação e reelaboração, vivos e abertos a destinos surpreendentes, a inquietações que se renovam sem cessar.

Esta definição de BE como um lugar de chegadas e partidas, de encontros e descobertas, sem dúvida, é uma possível definição para a

73 Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/aprendizagensbibliotecaescolar.pdf. Acesso em: 5 maio 2017.

BE, mesmo reconhecendo pelas andanças em campo que, para muitas realidades, essa é uma definição que extrapola o real e que foge ao estabelecido. Mas a intenção da pesquisa é também conhecer as histórias de leitura dos professores e o que pensam e como percebem a BE na própria formação e na formação leitora dos alunos.

A formação de leitores como herança familiar

Com quantos livros se forma um leitor? Essa pergunta vem sendo recorrente em muitos trabalhos dos estudiosos que se debruçam sobre a história da leitura e da formação de leitores (CORDEIRO, 2006a; 2006b). Muito mais do que saber o quantitativo de livros que cada sujeito leu ao longo da vida, é relevante pensarmos sobre os encontros com os livros, sobre as aprendizagens deixadas pelos impressos e, mais ainda, sobre os impactos e marcas indeléveis que ficaram na memória de cada leitor.

As memórias sobre seus ambientes, suas referências leitoras, suas práticas furtivas da leitura invadem atualmente a literatura nacional (SANCHES NETO, 2004; RUFFATO, 2014; MACHADO, 1999; MINDLIN, 2009) e internacional (GOULEMOT, 2011; PROUST, 2011), compondo um movimento que acredita que essa abordagem mobiliza outros tantos para debruçar-se sobre seus próprios processos e assim escrever uma parte importante da história da leitura na contemporaneidade. Ao rememorar e relatar suas singulares experiências, cada estudioso(a), cada professor(a) vai produzindo suas histórias individuais e coletivas de leitura.

Ao narrar sobre suas marcas pessoais, quando o assunto era a iniciação ao mundo da leitura, todas as professoras trouxeram a forte influência do ambiente familiar como algo decisivo para uma imersão no mundo da palavra, da leitura e do encantamento. Para a profa. Paloma Araújo, a prática e o gosto pela leitura foram herança de família:

> Acho que nasci lendo! Na verdade, minha família, é uma família de leitores. Minha tia costuma dizer o seguinte, que meu avô não deixou para elas nada de material, mas deixou cultura. Quando não se tinha nada dentro de casa, elas tinham as assinaturas de todas as revistas da década de 60.

> Todas as revistas, um rádio dentro de casa, que era o único rádio do distrito, para eles ouvirem e eles lerem. E minha avó passou isso para os filhos e os filhos passaram para a gente [...] na casa da minha tia, em qualquer parte da casa, você acha livros. (Entrevista/Profa. Paloma, 25/11/2015).

Ao herdar a leitura como bem e prática cultural, essa professora se diferencia de muitos outros professores que só passam a ter contato com livros e leitura apenas com a entrada no mundo escolar e consequentemente com livros didáticos. Seu mergulho fluido e despretensioso na literatura nacional e estrangeira reacende a defesa feita por Hébrard (2009, p. 37) de que "[...] a leitura é uma arte de fazer que se herda mais do que se aprende", e reinscreve o papel do ambiente familiar como propulsor de múltiplas práticas de sociabilidades (CHARTIER, 2001) e inevitavelmente como ricos espaços de trocas e de intercâmbios.

Em um país em que a leitura ocupa a 27ª posição na lista de hábitos culturais, segundo pesquisa publicada pela *Market Research World* acerca do Índice de Cultura Mundial[74] (2016), nos depararmos com experiências familiares em que a prática da leitura é a maior herança recebida, como foi declarado pela professora, é um fio de esperança numa época em que a prioridade das práticas culturais tem sido devotar mais tempo ao ato de assistir televisão, escutar música ou rádio e usar a internet (FAILLA, 2016).

Com a profa. Danyelle Moura não foi muito diferente. Seu contato inicial com a leitura teve a figura feminina da mãe como a principal responsável pelo encantamento com o ato de ler:

> Minha mãe é formada em Letras Vernáculas. Ela se casou muito cedo e teve filhos logo, mas ela conseguiu entrar na universidade. Ela sempre nos incentivou à leitura, sempre foi uma leitora. Ela sempre teve muitos livros em casa, e eu brincava com os livros dela. E quando comecei a ler, ela comprava livros para a gente. Ela me levava para escolher os livros [...], sempre me incentivou, porque eu sempre via essa prática dela. Isso me fez interessar pelos livros dela. (Entrevista/Profa. Danyelle, 08/10/2015).

74 Disponível em: http://www.blogdogaleno.com.br/2016/10/24/quais-sao-os-paises-mais-leitores-do-mundo. Acesso em: 24 out. 2016.

O encantamento que transborda na fala e na prática docente da profa. Danyelle Moura acaba contagiando aqueles que a ouvem falar. Com seu jeito comprometido com a profissão que escolheu, remete seu gosto pela leitura à figura da mãe, atribui a ela a presença, desde cedo, dos livros em sua casa e na sua vida e reconhece-a como o modelo de leitora que herdou. Mas rememora também e traz a experiência extensionista e extracurricular, com Círculo de Leitura sobre a história da matemática durante o período que cursou a graduação em Matemática na UEFS, como decisiva para pensar o papel da matemática e da construção do conhecimento como basilares para a formação cidadã do aluno. A professora admite que trabalha com a leitura nas suas aulas porque:

> Eu não me considero uma professora de Matemática, eu me considero professora. Eu ensino Matemática, então eu preciso pensar em outras necessidades dos alunos, e assim, ao observar as necessidades que eles têm em leitura, a dificuldade que eles têm em leitura me fez unir o útil ao agradável. Tento dar esse sentido, esse significado para a Matemática, proporcionar essa interação social, como ajudar eles a desenvolver a competência leitora. É o que nós temos feito! Justamente proporcionar a eles essas leituras, não só as leituras, tem uns paradidáticos que eu adoro, voltados para Matemática, mas também agregando outros livros literários que a Matemática não está tão evidente ali, mas que ela está implícita. De alguma forma eu sempre procuro colocar, mostrar onde está a Matemática naquilo ali. (Entrevista/Profa. Danyelle, 08/10/2015).

Danyelle Moura, ao expressar com orgulho que se considera professora no sentido pleno da palavra, se reconhece como mestre, pois compreende ser sua atribuição ficar atenta e buscar sanar junto com os alunos as dificuldades que estes apresentam, independentemente de ser da área da Matemática ou não. Assume na prática os princípios freireanos de que "[...] a educação tem caráter permanente. Não há seres educados e não educados. Estamos todos nos educando" (FREIRE, 1979, p. 28). E torna esse processo de ensinar e aprender uma responsabilidade e um desafio diário. Para ela, não há dúvida sobre a importância da leitura; defende que "é fundamental para se aprender alguma coisa, para encontrar sentido, interagir, pois a lei-

tura proporciona essa interação". A percepção sobre o papel social da leitura defendido pela professora coaduna com inúmeros autores (CHARTIER, 2001; ECO, 1994; PETIT, 2009a; TODOROV, 2012), que veem na leitura a potencialidade de aprendizagens para além do que está impresso nas páginas, ou, como afirma Machado (2016, p. 8), o que "[...] está nas entrelinhas e nos ecos que as linhas deixam nos leitores, durante e após a leitura".

Em pleno século XXI, o Brasil ainda amarga números assustadores quando o assunto é o domínio pleno da leitura e da escrita. Segundo o Indicador Nacional de Alfabetização Funcional (INAF), apenas um em cada quatro brasileiros domina plenamente as habilidades de leitura e escrita. Esses dados trazem à tona um problema de proporções significativas, pois o não domínio desses saberes acarreta a formação de uma população com poucas possibilidades de exercício pleno da cidadania.

Ao referir-se à mãe como modelo de leitora e de narradora de histórias, a professora Raquel nos convida a dialogar com Benjamin (1995), no seu emblemático texto "O narrador", quando este afirma que "[...] o narrador — por mais familiar que nos soe esse nome — não está absolutamente presente entre nós, em sua eficácia viva. Ele é para nós algo de distante e que se distancia cada vez mais" (BENJAMIN, 2012, p. 213). Se para Raquel a presença da mãe narradora foi uma marca deixada na sua história de leitura e a influenciou na leitora que é, a afirmação de Benjamin, da parca presença hoje dessa figura do narrador na sociedade atual, também é uma realidade. Afinal, muitos são os casos de pessoas que já não têm mais a referência e a "eficácia viva" dos avós, pais ou pessoas idosas com a prática da socialização oral das histórias, mitos, causos etc., ou, nas palavras do próprio Benjamin (2012, p. 213), com a "faculdade de intercambiar experiências". Benjamin relata que, no final da guerra, quando os combatentes voltavam do campo de batalha, estes voltavam mudos, pobres em experiências comunicáveis. E, mesmo hoje, que teoricamente não estamos em campo de batalha, as nossas experiências comunicáveis também têm sido escassas. Sentenciou Benjamin (2012, p. 219) que "[...] a cada manhã recebemos notícias de todo o mundo. E, no entanto, somos pobres em histórias surpreendentes", ou seja, a sociedade moderna tem desenvolvido cada vez mais o espírito da introspecção, revelando, assim, um número crescente de pessoas que cada vez mais se recolhem para dentro de si mesmas e se recrudescem nas relações no trabalho, nos intercâmbios e vínculos socioafetivos.

Instigada a pensar para além da mãe como referência leitora, se havia guardado na memória outras influências no seu processo de formação leitora, a profa. Raquel Rabello afirmou categoricamente:

> Oh! No Ensino Fundamental e Médio, eu li muito por conta própria. Porque **a escola não propôs leituras para além dos livros didáticos**. Eu lia muito romance, eu gostava de romances românticos. Não tinha maturidade de reconhecer as várias escolas literárias. Quando eu começava ler as obras de Machado de Assis, não gostava. Li todos de José de Alencar e romances que denominamos de 3ª categoria (risos): Sabrina, Júlia, Bianca, eu lia tudo... e conseguia extrair um pouco da história, eu ficava fascinada, porque muitos desses romances eram romances de época, eu viajava pelo passado dessas histórias fictícias com contextos reais. Penso que isso muito influenciou na minha escolha por História. (Entrevista/Profa. Raquel, 18/11/2015, grifo nosso).

A literatura atravessou a vida e fez morada na história de vida desta professora. Formada em Licenciatura em História, compõe o quadro do CEJJFG e desenvolve, junto a outros professores da instituição, algumas práticas culturais de incentivo e formação de leitores. Segundo ela, "nosso exemplo pode arrastar os alunos para a leitura, se não formos leitores, logo não conseguiremos desenvolver ou incentivar a leitura na escola". Essa afirmação da profa. Raquel reforça a máxima de que só despertamos o gosto e o prazer pela leitura se nós também formos encantados, seduzidos, apaixonados por e pela leitura.

A professora Flávia Maria, mesmo reconhecendo ser a instituição escolar sua lembrança de maior acesso aos livros, admitiu que os "pais não tinham o hábito de leitura de livros clássicos, a leitura era mais de revista e de jornais impressos da época". A fala da professora nos remete às representações ainda muito comuns no imaginário social de que ser leitor pressupõe ler literatura canônica, ou, como afirma Abreu (2001, p. 154), "[...] uma concepção elitista de cultura torna invisíveis as práticas de leitura comuns". Em muitos ambientes familiares, é corriqueira a presença de práticas de leitura comuns, em suportes variados, que não apenas o livro clássico. Assim, reafirmamos que, tanto para a professora

Flávia Maria quanto para outros tantos, suas experiências leitoras familiares, mesmo classificadas como práticas de leitura comuns, ocupam lugares significativos nas suas histórias de leitura e precisam ser rememorados e valorizados.

Diferentemente das demais professoras entrevistadas, a professora Flávia Maria admitiu que sua formação leitora teve forte contribuição dos anos vivenciados nas escolas da Educação Básica. Lembrou que "toda a educação no Ensino Fundamental II [...], cada disciplina, ou melhor, cada unidade tinha um paradidático para ler, então realmente essa questão da leitura veio mais do ambiente escolar mesmo". Mas ressaltou, ao longo da entrevista, que foram leituras para responder às demandas da escola e que, mesmo durante o curso de graduação, ficou mais restrita aos livros acadêmicos. E admitiu:

> Eu lembro assim, que no período da universidade eu ainda cheguei a ler uns dois livros, imagina que vergonha (risos) passar a graduação toda e não sei se cheguei a ler três livros. O volume de leitura era mais livros acadêmicos mesmo. (Entrevista/Profa. Flávia Maria, 26/08/2016).

Essa afirmação nos remete a pensar mais uma vez sobre a contribuição dos cursos de formação de professores na constituição dos professores leitores. Afinal, de quem é mesmo essa responsabilidade?

Das lembranças provocadas e das memórias tecidas, aos poucos as professoras foram retomando as rédeas de um tempo já vivido e rememorando as marcas deixadas nas suas histórias pessoais de leitura e, num esforço de articular suas escolhas pedagógicas e profissionais, foram descortinando relações, referências e evidências muitas vezes surpreendentes, como esta revelada pela professora Flávia Maria.

A formação de leitores como responsabilidade interdisciplinar

> "[...] nenhum de nós está só no mundo. Cada um de nós é um ser no mundo, com o mundo e com os outros." (FREIRE, 1988, p. 26).

Freire, na epígrafe acima, nos convoca a pensar que os processos de formação e de aprendizagens não são ações isoladas, somos seres sociais e, portanto, precisamos do(s) outro(s) para estabelecermos as múltiplas relações de ser e estar no mundo. Nas sociedades atuais, apropriar-se das habilidades de leitura e escrita são exigências e recomendações cada vez mais pleiteadas, tanto pelos governos quanto pelas sociedades. Dominar plenamente o ato de ler e de escrever traz e traduz, para os sujeitos, benefícios amplamente divulgados como maior e melhor inserção social, autonomia, empoderamento, liberdade de escolhas, ampliação do senso crítico, intercâmbio entre culturas e realidades diferentes, dentre outros. Mas, segundo Soares (2004), essa é uma interpretação etnocêntrica, pois

> A leitura é vista com desconfiança em certas culturas, às vezes utilizada como instrumento de opressão; perspectiva unilateral, porque os valores atribuídos à leitura expressam a visão, numa sociedade de classes, dos grupos que mantêm a posse e o controle dos modos de produção. (SOARES, 2004, p. 20).

No entanto, mesmo que não sejam reivindicação e necessidade universais para as sociedades organizadas e pautadas no mundo da escrita, ou seja, as grafocêntricas, saber utilizar de forma autônoma e independente os saberes da leitura e da escrita é uma meta necessária e urgente, pois para os que têm esse direito usurpado é comum deparar-se com maiores dificuldades de inserção e intercâmbios sociais, culturais e políticos. Sendo assim, amplia para a escola, instituição formal de ensino, a responsabilidade de assegurar o domínio desse aprendizado.

Como afirma Nóvoa (2022, p. 27), "[...] é difícil escrever a história do futuro, mas é necessário". Portanto, investir em situações de leitura nos múltiplos espaços da escola (salas de aula, biblioteca ou salas de leitura, pátio etc.) é uma vertente necessária se o objetivo é a escrita de uma sociedade mais leitora. Mas é preciso também compreender que não se formam leitores apenas nas aulas de Língua Portuguesa; esse é um investimento de todos os sujeitos que compõem a escola enquanto espaço educativo e de todas as áreas do conhecimento – logo, uma

ação interdisciplinar. Destarte, é importante pensar o trabalho de leitura como possibilidade de ampliação da compreensão dos aprendizados escolares, mas também como desvelamento dos diversos aspectos inerentes à vida social, cultural, política e econômica.

Segundo Jupiassu (2006, p. 1):

> Os objetos de pesquisa são tão complexos que só podem ser tratados por uma abordagem interdisciplinar. Não basta mais o simples encontro ou justaposição das disciplinas. É imprescindível eliminar as fronteiras entre as problemáticas e os modos de expressão para que se instaure uma comunicação fecunda.

Sendo assim, compreendendo o domínio da leitura como uma exigência que perpassa todas as áreas de conhecimentos, faz-se urgente e necessário que, independentemente do foco ou objeto de estudo, as disciplinas e seus professores dialoguem, encontrem formas de articular suas ações e convirjam para maior aprofundamento e interlocução das suas abordagens teóricas e metodológicas.

Ao longo dos encontros e das travessias no cotidiano da cultura escolar no CEJJFG, presenciei conversas informais, debates sobre assuntos diversos (desde temas relativos às novelas e minisséries ao cenário político nacional e internacional) e espaços formativos como os Conselhos Participativos[75], assim como acompanhei reuniões de planejamentos de ações pedagógicas e de formação. Como pesquisadora, precisei, nesses múltiplos espaços, apurar olhares e escuta com intuito de captar, nas sutilezas dos diálogos entre os professores, suas concepções de leitura e de

75 O MEC lançou em 2004 o Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares, que tem como objetivo contribuir para o fortalecimento dos mecanismos de democratização da escola, em especial do Conselho Escolar e dos processos de escolha de diretores por meio da análise dos desafios, limites e possibilidades da gestão democrática. No CEJJFG os Conselhos Escolares Participativos foram instituídos desde 2015. Sua metodologia de trabalho consiste na convocação dos professores que lecionam na classe, representantes dos alunos da referida série, pais e equipe gestora a fim de socializar, analisar e avaliar coletivamente o processo de ensino e de aprendizagem. Este vem se configurando no CEJJFG um espaço de democratização e de múltiplas aprendizagens.

leitor, como as declarações das professoras de Matemática e de História, respectivamente, de que:

> A leitura é fundamental para a gente aprender alguma coisa, para buscar coisas novas, para encontrar sentido e interagir. É a leitura que proporciona essa interação. (Profa. Danyelle Moura).

E de que:

> A leitura é essencial, não só para a disciplina História, mas para todas as disciplinas. [...] E eu não digo apenas a prática da leitura, porque as pessoas dizem, às vezes, que só lê, mas ler e não conseguir interpretar, não conseguir expressar, tanto oralmente quanto no escrito, então não é leitura. (Profa. Paloma Araújo).

Declarações como essas expressam e revelam concepções de leitura para além da mera decodificação dos signos, concepções de leitura que coadunam com a defesa de Kleiman e Morais (1999, p. 91) de que "[...] a leitura é uma das maneiras que a escola tem de contribuir para a diminuição da injustiça social, desde que ela forneça a todos as oportunidades para o acesso ao saber acumulado pela sociedade". Notadamente compreendem o ato de ler e de escrever como competências necessárias ao cidadão, pois, como afirma José Martí (*apud* MÉSZAROS, 2005, p. 58), "ser cultos es el único modo de ser libres". Portanto, cabe à escola a tarefa de "[...] ajudar o aluno a desenvolver a capacidade de construir relações e conexões entre os vários nós da imensa rede de conhecimento que nos enreda a todos" (KLEIMAN; MORAIS, 1999, p. 91), para que assim possa atingir o que Severino (1998) denominou processo de humanização.

As demandas da sociedade contemporânea são cada vez mais crescentes, e desse modo a escola precisa olhar para dentro de si e buscar formas singulares de proporcionar aos alunos aprendizagens significativas. Tomamos nesse texto o conceito de aprendizagem significativa, que consiste no processo de articulação dos conhecimentos novos com os conhecimentos já assegurados pelo aluno (MOREIRA, 2011).

Com a curiosidade instalada ao escutar que "não sou professora de Matemática, sou professora, logo tenho responsabilidade com o aprender do meu aluno", enveredei para compreender as marcas e referências que a professora da área de Exatas construiu ao longo do seu percurso formativo. E, no processo de rememoração da sua história de leitura, atribuiu às experiências vivenciadas durante o curso de Licenciatura em Matemática, com os Círculos de Leitura, como momentos decisivos para pensar e compreender a matemática com novas perspectivas:

> Os círculos de leitura em que participei me despertaram curiosidade no sentido de como ensinar a Matemática, essa curiosidade no sentido do que está por traz da Matemática. Porque eu encontrei o prazer na Matemática no Ensino Médio, mas era aquele prazer porque a Matemática me proporcionava desafio, ela me desafiava e eu gostava do desafio, como todo ser humano. Cada vez que a gente resolve um problema difícil a gente quer resolver um mais difícil, mas **através dos círculos de leitura eu descobri uma outra beleza na Matemática que é a sua construção histórica**, como foi que ela foi surgindo, a filosofia que existe, o como ensinar a Matemática, pois eu me interessava em saber como ensinar Matemática, então a partir daí que eu vi que existia uma outra perspectiva da Matemática e eu passei a buscar [...]. (Entrevista/Profa. Danyelle, 08/10/2015, grifo nosso).

A experiência relatada nos oferece elementos interessantes para refletirmos sobre a leitura numa perspectiva caleidoscópica. O ato de ler como construção histórica, social e cultural enriquece o sujeito, pois mostra a importância que a leitura tem em abrir janelas e ampliar olhares e perspectivas, tal qual a visão através do caleidoscópio, pois, cada vez que você o gira, sua visão se alarga, suas percepções mudam e novas possibilidades de reconfiguração se apresentam. Sendo assim, a concepção de leitura mais uma vez é compreendida como possibilidade de ampliação de novos conhecimentos e aprendizagens. A profa. Danyelle afirma que a Matemática "[...] é a arte de pensar, então a gente tem que ensinar a criança e o adolescente a pensar. E a gente não ensina a pensar, ensina métodos de resolver questões, ensina a dar respostas e não a pensar".

Percebemos, nos interstícios da fala da professora, a crítica ao modo como as disciplinas vêm tratando não apenas os conteúdos escolares, mas o processo de apropriação e aprendizagem pelos alunos. Ao oferecer aos alunos exercícios mecânicos que não priorizam o processo de reflexão, de pensar e aprofundar o estudo e a pesquisa, a escola mascara o processo de aprender, pois deixa de oportunizar aos alunos a leitura caleidoscópica, ou melhor, de perceber e compreender os objetos estudados sob diversas formas. Para Danyelle Moura, a beleza da Matemática está em compreendê-la como construção histórica; portanto, enquanto ciência, essa área do saber carece das descobertas e contribuições das outras ciências e áreas de estudos para continuar seu processo de descobertas. Ao fazer tal crítica, toca tangencialmente no currículo do próprio curso de Licenciatura em Matemática, quando revela que só foi possível desenvolver essa visão através dos círculos de leitura, quando participou do projeto de extensão oferecido e ministrado pelo prof. Dr. Wilson Pereira, para além das disciplinas obrigatórias do currículo. Foi nesse espaço que reconheceu "outra beleza na Matemática, que é a sua construção histórica".

A professora defende que o ensino da Matemática precisa ser trabalhado numa perspectiva de compreensão para a vida. Segundo ela:

> Quando a gente proporciona a leitura, quando a gente traz um livro, quando a gente traz um texto interessante sobre a matemática na natureza, a matemática na história, o aluno vai encontrar a beleza da Matemática, então ele vai ficar convencido, mesmo que ele não goste, mesmo que ele não seja um aluno tão persistente para resolver aqueles problemas, mas ele vai reconhecer que ela [a Matemática] tem uma importância social, ele vai reconhecer que ela tem uma beleza, não porque eu tô dizendo, mas porque ele vai conseguir enxergar isso. (Entrevista/Profa. Danyelle, 08/10/2015).

Para ela, isso pôde ser percebido quando uma aluna do 9º ano lhe disse: "Pró, a Matemática é uma filosofia de vida". A aluna compreendeu que a Matemática, quando vista sob a perspectiva de construção histórica e não como algo que precisa ser exercitado apenas para o aprendizado, ganha outros contornos e significados para a vida. O ensino da Matemática ou de

outra disciplina, quando tratado de forma contextualizada cultural e historicamente, atravessa a formação e imprime marcas no processo de aprendizagem revelando beleza, importância e validade social.

Para a professora Paloma Araújo, a articulação da disciplina História com a Literatura foi algo que aprendeu ainda na universidade, quando cursava sua graduação. Uma experiência vivenciada na disciplina Historiografia a fez pensar o seguinte:

> Se Lucilene [professora da disciplina] conseguiu que a gente fizesse uma viagem pela história através da Literatura de 1500 até hoje, então pode ser que a gente possa fazer o aluno compreender a História através da Literatura hoje, pois tem texto e tem livros muito melhores do que tinha antigamente. Eu acho que é um caminho mais prazeroso, porque mostra a eles, na verdade não é nem mostrar, mas que eles sintam e que eles compreendam que aconteceu e que pode acontecer. (Entrevista/Profa. Paloma, 25/11/2015).

O desejo da professora começou a ser concretizado assim que passou a integrar a equipe do CEJJFG:

> Quando vi que aqui já tinha a prática da leitura, fui incrementar a questão da interpretação, da oralidade e da escrita. Então a gente começou com a leitura, já tinha meninos leitores, mas tinha meninos que não tinham interesse pela leitura. Eles faziam cara feia, diziam "pra que ler?" "eu não gosto de ler". Mas quando viam um lendo e começavam os comentários, não só os da prática das Tertúlias, mas comentários assim "Ah! Meu Deus, aquele livro fala disso assim... é muito bom". Isso vai chamando atenção, vai contagiando. (Entrevista/Profa. Paloma, 25/11/2015).

Segundo ela, ao chegar à escola e se deparar com alunos que já gostavam de ler, seu desafio se ampliou, pois, se já havia alunos leitores, mesmo que não em sua integralidade, era necessário pensar em estratégias que, ao mesmo tempo que continuassem incentivando a prática

da leitura, propusessem outras atividades a fim de desenvolver novas habilidades inerentes ao processo formativo dos alunos, como escrita, interpretação e expressão oral. Tais habilidades precisavam ser trabalhadas de forma articulada e para além do espaço da sala de aula, pois, segundo a professora, "[...] muitos meninos vivem grudados na internet e nós temos que usar os recursos que estão nas mãos da gente, não só em sala de aula, não só o corpo a corpo, mas fazer uso da internet também". Uma das estratégias utilizadas pela escola foi a criação, por duas alunas, de uma página no *Facebook* intitulada "A flor da página". Tal página tinha como objetivo postar resenhas e resumos de livros, comentários, indicações ou apenas a postagem da capa/imagem do livro para incentivar a leitura e chamar atenção de outros alunos também. A responsabilidade para alimentar a página era da profa. Flávia Araújo (gestora) e das alunas[76].

Ainda com o intuito de espalhar o "contágio" pela e para a leitura entre os alunos, a professora decidiu aprofundar as leituras sobre a Segunda Guerra Mundial, por tratar de um tema instigante, cobiçado pelos alunos e que possui inúmeras possibilidades de envolvimento e contribuição de outras disciplinas. Segundo a professora:

> Quando eu pensei na 2ª guerra, eu pensei assim: eu conheço vários livros, já li vários temas e livros que abordam a 2ª guerra e eu gostaria que os meninos tivessem as várias visões, não só a questão política, mas a questão econômica, principalmente através dos relatos, porque os relatos descrevem, de maneira bem clara, como aconteceu [...]; eles iam compreender através do contexto histórico do livro que estavam lendo, porque a 2ª guerra é bem clara. [...] A inspiração principal foi Anne Frank. Foi na época que saiu o diário dela com a versão do pai. O pai autorizou a parte da sexualidade. O diário hoje é completo, porque até então ele não tinha deixado que publicasse essa parte. Quando saiu essa edição, eu estava conversando com os meninos na sala e a turma em que foi aplicado

76 A página funcionou plenamente durante o ano de 2015, mas a última atualização foi registrada em março de 2016.

> isso, eles tinham uma fixação pela 2ª guerra desde a 7ª série, porque eles viram a Tertúlia Literária Dialógica do Menino de Pijama Listrado na 8ª série do ano passado. E uns já tinham lido o Menino de Pijama Listrado, que foi também um indicado na bibliografia. A partir daí, eu disse que não iria botar apenas um livro, vou botar vários e saí procurando. Peguei os meus, comprei alguns que achei na Atlântica [livraria da cidade] e aí entreguei a eles, e Simone [professora de Educação Física] também cedeu dois. (Entrevista/Profa. Paloma, 25/11/2015).

Se a proposta da escola era tornar a formação de leitores uma meta, então era preciso investir em ações que pudessem envolver e comprometer não apenas os professores de uma área de conhecimento. Era importante aglutinar o maior número de mediadores de leitura, afinal, quando "[...] o professor assume a condição de mediador funciona como ponte constitutiva da relação do aluno com as palavras, com a leitura de diferentes formas" (BARBOSA; BARBOSA, 2013, p. 13). Ao planejar e envolver os alunos para imersão mais densa nos acontecimentos, fatos e atrocidades que envolveram o período da 2ª Guerra Mundial, a professora Paloma buscou ajuda na literatura, mais especificamente nas obras que tematizam o cenário vivido nesse período.

Enlaçar os alunos no mundo mágico das palavras, dos relatos, das fabulações e compreender a literatura como um direito, como afirmou Candido (2011), era uma tentativa de confrontá-los com a leitura caleidoscópica que o conhecimento nos possibilita. Entretanto, para provocar os alunos com uma leitura mais envolvente, mais reveladora e, quem sabe, desconcertante, era preciso contar com a parceria de outros professores das demais áreas de conhecimento. Essa foi a estratégia utilizada pela professora Raquel Rabello:

> Junto com os temas estudados em História, proponho a meus alunos leituras diversas, não só de clássicos da literatura, visando sempre desenvolver o gosto pela leitura, a partir de obras que tenham contextos e temas históricos que fazem parte do currículo. Sempre que proponho uma leitura a uma determinada turma, faço questão de explorar ao máximo todos os temas possíveis de discussão

> presentes na mesma. Isso só é possível com a participação de colegas de outras disciplinas. Até o momento, **a leitura de livros, para mim, é a melhor forma de atividade interdisciplinar. Essas atividades interdisciplinares dão para o aluno maior significado ao aprendizado**. Um exemplo feliz que posso citar dessas atividades de leitura foi uma atividade com o livro *O cortiço*, proposta para as turmas do 2º ano do Ensino Médio, na qual foi possível se discutir temas referentes à História do Brasil, Literatura (Língua Portuguesa), Cidadania e Consumo. (Entrevista/ Profa. Raquel, 18/11/2015).

Ao reconhecer que a leitura de livros (aqui a professora não diferencia se livro impresso ou digital) é uma das melhores oportunidades de desenvolver práticas interdisciplinares, pois promove, segundo ela, "maior significado ao aprendizado", Raquel reafirma sua defesa por um trabalho articulado com as diversas áreas de conhecimento, na expectativa de que um mesmo tema ou contexto seja apreciado ou explicado por vozes e percepções diferentes. Portanto, ao propor a leitura de livros clássicos ou leituras contemporâneas que abordam os conteúdos estudados, os alunos têm a chance de avançar em seus argumentos e suas escolhas.

O trabalho desenvolvido na perspectiva de formação de leitores nessa escola, tendo a BE como espaço de encontro e como provedora, se fortalece na medida em que muitos dos livros trabalhados são oriundos de seu acervo, quer seja via PNBE, quer seja pela aquisição da própria escola. Isso vem se configurando como uma importante alternativa frente aos discursos comuns da impossibilidade de fazer diferente. Nessa instituição, a contrapelo de todas as dificuldades estruturais, econômicas, políticas, pedagógicas e de falta de adesão por alguns docentes ao projeto, as práticas de leitura, prioritariamente as TLD, vêm dando resultados surpreendentes.

Dentre os resultados apontados, retomo a fala do prof. Fellipe Freire de que a "escola respira leitura". E nesse clima de falar sobre literatura, de trocar sugestões, indicações e enredos é que foi criado, desde o segundo semestre de 2016, o Clube de Leitura do CEJJFG, nominado de "Desigual".

Figura 6 – Instalação do Clube de Leitura
Fonte: Acervo pessoal.

O clube surgiu com dois objetivos, o primeiro visando garantir mais uma possibilidade de diálogo com a literatura e o segundo para fomentar a constituição de novos mediadores de leitura para atuar dentro e fora da própria escola. O clube se reúne quinzenalmente, em horário posterior à realização das atividades inerentes ao currículo da escola. A frequência é livre e a metodologia se pauta nos Círculos de Leitura. Estes, segundo Borges, Lima e Coutinho (2013, p. 2680):

> Constituem-se em vivências compartilhadas com textos literários, nas quais a leitura em voz alta é a prática inicial, oportunizando discussões posteriores. É uma metodologia simples e precisa apenas de um leitor que seja o guia. Esse leitor-guia responsabiliza-se por apresentar e compartilhar com os demais participantes o texto previamente selecionado.

Os membros do Clube de Leitura são alunos da escola de classes variadas, ex-alunos da escola (2) que cursam Licenciatura em Educação Física e Licenciatura em Letras Vernáculas na UEFS, professores de História (2), professora de Matemática (1), professora aposentada da escola (1) e a gestora da escola (1), além de mim mesma, pois também integro o Clube. A ideia de criar esse Clube foi motivada pela obra *O clube do livro*, da escritora e pesquisadora Luzia de Maria (2016).

Embora as experiências dos clubes de leitura e de cultura datem do século XIX na Europa e no Brasil, no município de Feira de Santana, e mais precisamente na rede estadual, ainda que tardiamente, é a primeira. O Clube de Leitura, em Feira de Santana, tem reverberado nas páginas do *Facebook* do Clube, quando se anunciou o retorno de suas atividades para 2017:

> Ai, que notícia maravilhosa, eu já estava morrendo de saudades do clube. Tenho que falar de Nárnia ♥♥♥ Estou precisando deste café. (B.C.)
> Chega logo quinta💙 (A.A.)
> Socorro Deus!!!! Eu vou faltar aula, mas eu vou. Saudades desse momento tão maravilhoso. 💙 (U. F.)
> Louca pra matar as saudades ❤️ (B. M.)
> Super ansiosa e com muita saudade de todos vocês. Louca para compartilhar minhas últimas leituras! (C. L.)

Os depoimentos revelam o quanto essas práticas de leitura se constituem imprescindíveis como espaços de trocas afetivas e de aprendizagens. Ademais, ler em roda, se expressar, ouvir o outro e dialogar sem dúvida fazem circular entre os leitores os diferentes sentidos do texto. Ou, como diz Indursky (2003, p. 189), "[...] o texto pode ser objeto de várias leituras [...], nem uma só, nem infinitas, mas possíveis leituras". Isso porque o leitor constrói significados para o texto, procura pistas, antecipa, verifica, interagindo com ele a partir de seus conhecimentos prévios da língua, de outros textos, de si, do outro e do mundo.

As reuniões quinzenais do Clube de Leitura têm favorecido não apenas a leitura e a socialização das obras literárias, mas também a solidificação de um espaço afetuoso de encontros. Os registros deixados pelos membros do Clube, depois de mais uma sessão, externam os sentidos e significados de compor esse grupo:

Eu não tenho palavras pra descrever o turbilhão de emoções que sinto quando estou com vocês. Esse clube é mais uma das maravilhosas memórias do JJ que terei para sempre em minha lembrança. Amo muito tudo isso! (U. F.)
Um pessoal que só me dá alegrias ❤️♥❤️♥❤️♥ Amo vocês. (B. C.)
Amo muito tudo isso! (J. K.)
Amo estar com vocês! ❤️ Alegram minhas tardes – (B. M.)
Adoro poder partilhar esses momentos com vocês!!! E o que eu puder fazer pra incentivá-los cada vez mais vou fazer!!!! (P. A.)
Sem palavras: sou fã desta galera! Vocês me inspiram. (D. L.)
Mais um sonho realizado! Muito feliz por fazer parte dele! (V. R.)

Figura 7 – Leitura do conto "O colar de diamantes", de Guy de Maupassant
Fonte: Acervo pessoal.

Figura 8 – Reunião do Clube de Leitura (março/2017)
Fonte: Acervo pessoal.

A gestão democrática como pilar de uma política de formação de leitores

A discussão sobre gestão democrática cabe aqui nesse trabalho pela recorrência, nas falas dos entrevistados, do modo peculiar como a escola vem sendo administrada, o que se configura, na visão desses colaboradores, uma grande vantagem em relação a outras instituições. Segundo a professora Raquel Rabelo:

> As escolas anteriores que trabalhei não oferecem incentivo para a leitura, nem **facilidade de acesso aos livros**, como aqui tem, apesar de também terem suas bibliotecas. Penso que nosso exemplo pode arrastar para a leitura; se não formos leitores, logo não conseguiremos desenvolver ou

> incentivar a leitura na escola. (Entrevista/Profa. Raquel, 18/11/2015, grifo nosso).

Para a professora Raquel, a prática de facilitar e assegurar aos alunos o amplo acesso aos livros reafirma a concepção de leitura que a instituição vem defendendo e efetivando.

É recente, na nossa história da educação, a luta e a implementação da gestão democrática nas instituições escolares. Segundo Bastos (2001, p. 7), foi "[...] reivindicada pelos movimentos sociais durante o período da ditadura militar, tornando-se um dos princípios da educação na Constituição Brasileira de 1988". A luta pela implantação do modelo de gestão democrática na educação, mesmo estando presente na Constituição Federal de 1988, em seu artigo 206, quando estabelece os "princípios do ensino", os quais incluem, no Inciso VI, a "gestão democrática do ensino público", princípio esse também reafirmado na LDB de 1996, ainda é uma meta pouco alcançada na realidade das escolas brasileiras. Se levarmos ao pé da letra a concepção de que a gestão democrática se limita à esfera da administração da escola, ela não pode ser considerada democrática. Então, a luta ainda é uma pauta em vigência.

Entretanto, no CEJJFG era perceptível um ensaio de uma gestão democrática. As ações desenvolvidas na instituição eram conduzidas de um modo peculiar pela equipe gestora, que reconhecia a necessidade de os sujeitos que compõem a comunidade escolar terem maior participação nas decisões, nos debates e, portanto, contribuírem para uma construção coletiva.

Durante a entrevista com a professora Danyelle Moura, busquei ouvir a sua opinião sobre como a gestão da escola pode ser colaborativa ou não para a instituição de uma política de formação de leitores.

> Eu acho que ela (gestão) não influencia, ela é determinante (risos). Porque quando a gente propõe uma atividade, a gente precisa do apoio da direção da escola e, quando a gente encontra, esse apoio é fundamental. Fora isso, a gestora da nossa escola é uma leitora. Ela também incentiva essa leitura, então ela proporciona isso não só para os professores como para os alunos, **ela dá acesso a**

> **esses livros. Tem gestão que a gente não tem acesso aos livros, tem gestor que guarda tudo na escola, tem aquela gestão patrimonialista e aí deixa tudo muito trancando,** a biblioteca com aquele balcão onde os alunos têm que pedir permissão para alcançar alguma coisa, e fica uma pessoa ali fiscalizando, então isso tudo impede, cria um constrangimento. (Entrevista/Profa. Danyelle, 08/10/2015, grifo nosso).

No texto da professora Danyelle, há denúncias, críticas e certezas. Foi taxativa em afirmar que uma gestão que preza mais pelo patrimônio do que pela liberdade de acesso e manuseio dos livros é uma gestão que não apenas constrange, mas interdita. E de interdições culturais nossos alunos — a maioria oriunda de camadas populares, que vive em lares sem a presença de muitos materiais impressos — já são peritos. Vivem e disputam espaços de poucas oportunidades, de poucas liberdades e de parcas chances de reverter o fracasso anunciado. A própria professora admite que "[...] nós não desenvolvemos na nossa cultura, na educação, ainda não alcançamos autonomia, não conseguimos ainda ensinar a autonomia". E, ao não se lidar com práticas autônomas e com o exercício de cidadania, vamos ensinando que as faltas, as ausências são naturais. Como diz Colasanti em seu conto "A gente se acostuma, mas não devia", se acostuma a não ter permissão para ter acesso ao livro ou a pedir permissão (para alguém atrás do balcão) para manusear; se acostuma a não dispor de uma biblioteca aberta; se acostuma com as interdições culturais; se acostuma com a tranca da porta impedindo que a leitura seja compartilhada e o conhecimento acessado. A lista de coisas que nos acostumamos a fazer sem uma reflexão prévia não é pequena; no entanto, em se tratando de instituições públicas, precisamos não apenas reivindicar o acesso, como também as efetivas condições de funcionamento.

No CEJJFG, a decisão por uma prática democrática, segundo depoimento da atual gestora:

> Se ancora primeiro pela necessidade de a escola resgatar sua credibilidade junto à comunidade, e para isso é importante escutar todos os segmentos e trazer a comunidade para acompanhar o trabalho que desenvolvemos, e, em segundo

> lugar, porque entendemos que qualquer gestão, para ter êxito no seu trabalho, precisa da colaboração, participação e parceria dos demais sujeitos da escola. (Diário de campo).

Tal decisão coaduna com a defesa de Bastos (2001, p. 22) de que "[...] a gestão democrática da escola pública deve ser incluída no rol de práticas sociais que podem contribuir para a consciência democrática e a participação popular no interior da escola". Ao envolver as famílias, os professores, alunos e demais funcionários, estabelece-se um pacto de corresponsabilidade no desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem. E, desse modo, o sucesso ou um possível fracasso passam a ser de todos e não apenas da gestão ou dos docentes ou dos alunos. Vale salientar que a CF, no seu artigo 206, preconiza que o ensino será ministrado com base no princípio da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. Portanto, a nossa lei maior estabelece a educação como direito de todos e dever do Estado e da família; logo, convocar as famílias e os demais sujeitos envolvidos nesse processo, a rigor, seria um simples cumprimento do que está prescrito nas leis.

Segundo a professora Danyelle Moura:

> Nós acreditamos que a escola ensina valores morais, mas a gente não precisa de uma disciplina para isso porque moralidade e ética são práticas, são posturas, então quando a diretora tem **essa prática democrática,** ela está sendo ética, ela tá tendo moral e ela está ensinando isso aos alunos, e com isso **cria um ambiente favorável ao ensino e à aprendizagem, um ambiente favorável para o desenvolvimento da autonomia,** e aqui temos um exemplo claro, esse anexo da Biblioteca na sala da diretora, eles (os alunos) vêm, pegam o livro e eles mesmos colocam o nome na pastinha e não precisa que ninguém fique fiscalizando que livro foi que ele pegou [...], há uma confiança neles. A gente está ensinando que precisa acreditar no outro, então isso proporciona esse ambiente mais leve. (Entrevista/ Profa. Danyelle, 08/10/2015, grifo nosso).

Ensinar conhecimentos, saberes, atitudes e valores tem sido historicamente uma das principais funções sociais da escola. Entretanto, a professora destaca que a escolha pelas práticas, modos e posturas as-

sumidas pela equipe gestora e/ou equipe pedagógica pode representar uma forma de educar/formar para além de um currículo pré-estabelecido. Educa-se pelo exemplo. Portanto, não é necessário ficar exposto em cartaz que a escola confia que o aluno pode pegar o livro, registrar a retirada e a devolução sem uma fiscalização — ela apenas confia. Ou, como a própria gestora declara, "Eu não preciso dizer ao meu aluno que sou leitora, ele me reconhece como leitora pelas minhas atitudes, pela minha postura, pela minha forma de lidar com a leitura".

No tocante à importância de contar com o apoio da gestão no desenvolvimento do trabalho e assim criar um clima favorável, declararam as professoras:

> Em relação à gestão, nós temos todo apoio, então isso aí dá pra gente um suporte. [...] Eu acho que a equipe ajuda muito nesse sentido. Aqui é muito fácil de você lançar uma ideia e os colegas comprarem a ideia, claro que não temos adesão de 100%, mas a ideia, quando geralmente é lançada, ela é compartilhada. (Entrevista/Profa. Flávia Maria, 26/08/2016).

> A gestão da escola é sim democrática, participativa, eles estão sempre preguntando o que a gente precisa, quer saber o que a gente está fazendo na sala de aula para ajudar, não para criticar, nem para colocar empecilhos, mas está sempre pronta para nos ajudar em qualquer ação que a gente venha desenvolver na escola. (Entrevista/Profa. Silvana, 10/04/2017).

Nas falas das professoras, fica nitidamente expresso como a postura democrática e a gestão compartilhada vêm corroborando a instalação de um clima de envolvimento, de colaboração e construção coletiva do fazer pedagógico. Mesmo reconhecendo que não há uma adesão total do quadro docente em "vestir a camisa" dos projetos idealizados e assumidos e que nem todas as ações refletem o objetivo da escola em fomentar a participação e a formação de leitores, ainda assim prevalece um clima de confiabilidade, de respeito e de empatia, clima que reverbera nas relações interpessoais que são construídas na escola, conforme declarou a aluna Morgana:

> Na escola, as prós Flavia, Paloma e Dany são as que mais me incentivam a ler, não só eu, mas a todos os alunos. Elas estão sempre presenteando a gente com coisinhas de livros para incentivar a gente, trocando; esse livro mesmo que eu estou lendo, da série *Os Bridgertons*, pró Flávia que me emprestou, eu já estou no quinto livro e pró Flávia disse que eu ultrapassei ela. (Entrevista/Morgana, 31/03/2016).

A naturalidade expressa no depoimento da aluna sobre as práticas comuns de sociabilidades estabelecidas entre os alunos e alguns professores da escola revela mais que uma postura assumida, revela uma concepção de gestão do fazer pedagógico, ancorada em uma nova cultura da e para a escola, uma cultura de inclusão, de acolhimento, de valorização (BASTOS, 2001). Isso pôde ser percebido na entrevista com o professor e vice-diretor Fellipe Freire, quando afirmou:

> Como gestão, atuamos na recuperação da autoestima e em criar maneiras para que eles (os alunos) possam driblar algumas das dificuldades para atingir objetivos que antes eram inimagináveis [...]. Eu tento me esforçar cada vez mais, eu nunca desisto desses meninos, só mesmo quando não tem condições, quando eles infringem a lei, algo mais pesado, mas eu nunca desisto desses meninos. (Entrevista/Prof. Fellipe, 04/11/2016).

Ao afirmar "nunca desisto desses meninos" e calcar sua gestão no princípio do diálogo e da interlocução sem barreiras, os gestores optam por tornar o processo educativo um laboratório diário de tornar-se humano ou garantir "[...] a todos e a todas o direito de ser gente" (ARROYO, 2000, p. 53). Para a aluna Morgana, a liberdade encontrada na escola a diferencia de outras, e não apenas fez referência como fez comparação com outras práticas e se posicionou acerca do clima de liberdade que permeia na escola:

> É simples, porque o erro de muitas escolas é impor; aqui na escola ela fornece, só que fica a seu critério se você vai acatar ou não. Mas, é obvio que tem as coisas que todo mundo tem que ler e tal, mas **o que faz a gente gostar é**

> **essa liberdade de poder escolher, optar entre as coisas,** e a gente acaba se interessando por causa dessa naturalidade que tudo acontece. (Entrevista/Morgana, 31/03/2016, grifo nosso).

A aluna se refere na entrevista ao acesso e à liberdade de escolher os livros, os autores, as séries que gostaria de ler. Essas são leituras classificadas como livres, espontâneas, pois o aluno se dirige até o acervo anexo da biblioteca e, chegando lá, torna-se senhor das suas escolhas. No entanto, há algumas indicações de leitura, obrigatórias por classe/ano, que não entram na negociação, isso porque a decisão pela leitura não cabe ao aluno, são decisões construídas no planejamento pedagógico e articuladas aos conteúdos das disciplinas. Ainda assim, declara a profa. Silvana, "[...] mesmo a gente indicando livros, antes a gente seduz o aluno para que ele possa realmente ler".

Esse tem sido um desafio encontrado pelos professores: tornar a leitura uma prática cultural diária, livre, espontânea. Muitos alunos reconhecem que leem apenas para responder às demandas escolares; a escola precisa, portanto, encontrar táticas para aproximar o aluno da leitura. Para os gestores e professores, ainda há muito o que fazer para tornar toda a comunidade leitora, pois é preciso oferecer diferentes possibilidades para o aluno mergulhar no mundo da palavra, se arriscar, ou seja, tentar vencer o medo de ler em público, de opinar sobre o assunto discutido e defender seu ponto de vista. No entanto, tem sido meta da escola promover o domínio e o gosto pela leitura e assim tornar os alunos sujeitos leitores.

A Biblioteca Escolar como espaço de múltiplas aprendizagens

Na literatura tem sido recorrente a afirmação de que "[...] os textos sobre biblioteca escolar, infelizmente, são em número insuficiente para atender aos reclamos e interesses daqueles que se interessam pelo tema" (ALMEIDA JÚNIOR, 2009, p. 12). Assim sendo, ao optar por discutir sobre essa problemática, precisamos no mínimo considerar duas pers-

pectivas. Uma é que a biblioteca escolar significou e ainda significa para algumas pessoas o espaço de encontro com a palavra, com outros mundos, outras culturas, pessoas e ideias diferentes, mas, por outro lado, também pode significar um lugar de ausências. Ausência por não oferecer ou garantir o acesso; ausência de mediação leitora; ausência de um convite que não apenas apresente o espaço e o acervo, mas também proporcione encontros e amplie novos horizontes.

Na realidade das escolas públicas brasileiras, a segunda opção tem sido a mais encontrada: a BE vista e concebida como espaço amorfo, sem vida, empoeirado, muitas vezes funcionando mais como depósito não apenas de livros, mas de tudo que deve ser armazenado ou de pouco uso, em detrimento de um espaço de trocas e encontros de saberes e culturas.

O cenário das escolas estaduais de Feira de Santana revela a ausência de políticas efetivas para a democratização do acesso das BEs ao seu público. As estatísticas mostram um percentual muito baixo de funcionamento e as práticas de mediação ficam comprometidas, ora pela carência de profissional especializado para tal fim, ora pelas poucas ações pedagógicas articuladas entre a biblioteca e as práticas educativas dos professores. Na visão de alguns professores, essa realidade acaba por dificultar uma ação conjunta quando o assunto é a formação de leitores. Para a professora Raquel Rabello:

> É muito bom poder sugerir leituras para os alunos, mas, de repente, a própria biblioteca poderia "tá" sugerindo leituras a partir do seu acervo; se ele for atrativo, pode sugerir novos tipos de trabalhos para além de novas leituras. Enfrentamos também problemas estruturais, porque nossa escola, apesar de ser bem empenhada em propor leituras, talvez o espaço da biblioteca não seja tão atraente para os alunos. Sinto falta do recurso humano na biblioteca da escola, de alguém na biblioteca que poderia estar recebendo os alunos, incentivando, indicando os gêneros disponíveis etc. (Entrevista/Profa. Raquel, 18/11/2015).

A opinião da professora reforça as lacunas encontradas no fazer diário das práticas escolares. Há iniciativas acontecendo, mas ainda são

visíveis as dificuldades encontradas pela escola em tornar toda a comunidade leitora. A profa. Raquel reconhece que é responsabilidade do professor investir em um trabalho sistemático com vistas à formação de leitores em sala de aula, mas lamenta a falta de profissionais especializados ou de mediadores de leitura para além da sala de aula, com ações da própria biblioteca que poderiam fortalecer com práticas de formação de leitores. No CEJJFG, como fica fechada por não dispor de funcionário específico, a biblioteca abre apenas para realização de atividades sob a coordenação dos professores, como Tertúlias Literárias Dialógicas, Conselhos de Classe, AC, Café filosófico, Estudo dirigido, Clube de leitura etc. Assim, o empenho em fazer circular o acervo existente precisa ser assumido por todos, como tentativa de burlar a interdição do funcionamento. Nessa escola especificamente, a criação de um anexo da biblioteca, situado na sala da direção, foi uma das alternativas encontradas para assegurar o direito dos alunos de ler, manusear e tomar de empréstimos as obras de seu interesse.

Segundo a professora Danyelle Moura, a escola dispõe de uma biblioteca flutuante.

> Nossa biblioteca é flutuante, tem livros que vêm do FNDE, tem os livros que nós adquirimos e tem os livros que os alunos têm, compram ou que descobrem, e aí a gente faz essa troca, eles nos emprestam, eles nos indicam Tertúlias e nós também emprestamos os nossos a eles. [...] Não adianta eu dizer pra o aluno que ele tem que gostar de ler se ele não encontra em mim esse prazer pela leitura. Ele tem que encontrar esse prazer. (Entrevista/Profa. Danyelle, 08/10/2015).

A defesa por uma biblioteca flutuante, em detrimento de um espaço único, fixo e fechado, se assemelha à concepção defendida por Chartier (1994) de bibliotecas sem muros. A ideia defendida e incentivada é pela circulação dos livros e pelas trocas e práticas de sociabilidades. Defende a professora que o corpo docente da escola precisa ser referência de leitores, não apenas nos discursos, mas efetivamente nas práticas, no modo singular de ser e agir cotidianamente. O professor Fellipe Freire admite que "a escola toda respira leitura", e se refere não apenas à reali-

zação de atividades sistemáticas envolvendo leitura, mas à presença de livros pelos diversos espaços e com os diversos atores. Durante a entrevista, mostrou sou mochila cheia de livros de histórias em quadrinhos, pois é o seu gênero predileto, e afirmou que tem incentivado alguns alunos que nunca leram a conhecer esse gênero também. Segundo ele:

> Aqui na escola, os incentivos à leitura são maciços. Nós temos uma biblioteca formal, por assim dizer, mas a escola toda respira leitura. Então, o fato de ter uma biblioteca muitas vezes significa muito pouco, os meninos não vão necessariamente na biblioteca pegar livros, eles podem pegar livros na sala de Flávia (gestora), eles podem pegar livros na minha mochila, que sempre tem; agora tem na outra mochila azul que tem umas roupas minhas, no carro tem quadrinhos, então a gente anda pela escola e tem menino na cadeira do refeitório lendo, ou embaixo de uma árvore lendo, é uma escola que respira leitura o tempo todo. A gente tem cartazes espalhados pela escola para que eles possam escrever sobre livros que eles gostariam, volta e meia tem essas práticas aqui dentro. Então, é indispensável o papel da leitura na escola, e agora estamos focando também na escrita porque é fundamental, a gente já consegue perceber que saímos do patamar de uma escola não leitora para uma escola leitora, até os meninos que não têm tanta afinidade assim a gente puxa para perto, uma conversa diferente, tem um cuidado diferente, presenteia com livro, pergunta como é que está, chama para Tertúlia, como nas Tertúlias todas as opiniões são válidas [...], isso deixa eles bem à vontade para debater com aquele que lê há mais tempo e tem uma bagagem de leitura maior. Então, eu acho que esse projeto da escola em parceria com a UEFS tem ajudado bastante e essa coisa de tornar a escola toda uma escola leitora, onde os meninos possam ter contato com o livro em todos os espaços, isso é o mais proveitoso. (Entrevista/Prof. Fellipe, 04/11/2016).

A concepção de BE defendida pelos professores entrevistados evidencia uma perspectiva que extrapola pensá-la apenas como um lugar físico e formal. A defesa é por um espaço pulsante, vivo, circulante, e não apenas de guarda do acervo. É possível falar em várias bibliotecas

ou bibliotecas com perfis diferentes. Como defende Paulino (2004), cada sujeito possui uma biblioteca interna que é produzida pelas relações construídas ao longo da vida, pelas multifacetadas vivências sociais, políticas, culturais, e, assim sendo, os livros, as músicas, os filmes vão se incorporando, deixando marcas e construindo novas aprendizagens, sedimentando novos saberes e propiciando novas leituras. Assim também é a defesa de Beltrão (2022); quando se fala de biblioteca, o que se tem é "[...] um espaço de reunião e, sobretudo, de dispersão democrática de saberes historicamente acumulados e estocados". Portanto, ao criar espaços e práticas que promovem encontros, trocas, incentivos à prática da leitura, a escola cumpre não apenas o seu papel social e político como instituição formadora, mas reassume o protagonismo da democratização do acesso ao saber.

A fala do professor Fellipe nos convoca a pensar sobre o desafio diário de tornar o espaço escolar uma comunidade leitora, compreendendo que uma comunidade leitora requer professores e alunos leitores, requer estratégias e oportunidades leitoras diversificadas, requer projetos e ações sistemáticas de formação de leitores. Portanto, não é um desafio fácil de efetivação, mas o CEJJFG vem investindo e apostando como algo necessário e possível, mesmo com as diversidades encontradas.

Ao se reconhecer escola leitora, os professores admitem que ainda há muito o que fazer, pois nem toda a comunidade escolar pode ser classificada como leitora e, sendo assim, os desafios aumentam, pois é preciso continuar incentivando os alunos que já são leitores, mas não é aceitável deixar para trás os que ainda não foram conquistados. Segundo a professora Flávia Maria, é notória a diferença do desempenho dos alunos que leem. Eles não apresentam dificuldade na interpretação das questões e temáticas propostas, mas ainda assim carecem de um trabalho mais arrojado na produção escrita, por isso a necessidade apontada também pelo professor Fellipe em criar estratégias para a escola avançar para o patamar de uma escola produtora de textos.

Outro desafio enfrentado pelo CEJJFG, mas não exclusivamente dessa instituição, é o que Bourdieu (1998, p. 61) aponta:

> Somente uma instituição cuja função específica fosse transmitir ao maior número possível de pessoas, pelo

> aprendizado e pelo exercício, as atitudes e as aptidões que fazem o homem "culto", poderia compensar (pelo menos parcialmente) as desvantagens daqueles que não encontram em seu meio familiar a incitação à prática cultural.

Para muitos alunos do CEJJFG, é da e na escola que emanam possibilidades da "incitação à prática cultural", posto que muitos enfrentam, no meio familiar, as mais diversas ausências e interdições. Assim, conscientes da responsabilidade e da necessidade de ofertar muito mais que as práticas escolares formais em salas de aula, a escola vem planejando vivências pedagógico-culturais com o intuito de promover a formação integral dos alunos e minimizar as faltas de um capital cultural não herdado pelo meio familiar. Afirma Bourdieu (1994, p. 50) que "[...] as crianças dessas classes sociais que, por falta de capital cultural, têm menos oportunidades que as outras de demonstrar um êxito excepcional devem, contudo, demonstrar um êxito excepcional para chegar ao ensino secundário". Aqui no Brasil, o êxito excepcional é chegar ao ensino superior público. Portanto, é papel sim da escola e da biblioteca acolher esses alunos, conhecer as suas demandas e oferecer múltiplos espaços e oportunidades de aprendizagens.

Para a professora Danyelle, que é da área de Exatas, mais precisamente de Matemática, mesmo reconhecendo a potencialidade dos livros que vêm do PNBE, pois, segundo ela, "é interessante esse programa porque ele traz livros que nós não conhecíamos, então eu acho muito válido, talvez o objetivo do programa seja esse, talvez eles não consigam atingir a todos, mas uma coisa fundamental do programa é proporcionar essa descoberta desses livros", admite que são muitos os desafios em explorar a BE. Na opinião dela:

> Uma das grandes dificuldades é o acervo, o acervo ainda é muito pequeno, há um preconceito imenso com os livros na área de matemática porque são difíceis de encontrar, até na Feira do Livro, quando a gente vai procurar um livro na área de matemática, a gente não encontra, nas livrarias um livro acessível para os alunos na área de matemática não encontra, para mim é frustrante, é mais fácil encontrar na internet, ou pedir na editora, mas na biblioteca não,

> ou então tenho que adaptar como estou falando, os que tem lá eu leio para buscar a matemática ali. Ajuda, principalmente quando integra com outras disciplinas, mas existem livros voltados mesmo para matemática, que são bem interessantes e que nós não temos o acesso a esses livros. [...] Eu gostaria que, em cada unidade, nós trabalhássemos com uma quantidade de livros literários para que todos tivessem acesso; por exemplo, tem livros como Alice no país das maravilhas que é um que é fácil de encontrar no acervo bibliográfico e que eu posso utilizar para matemática facilmente, nós aqui temos 3 exemplares apenas, então para uma turma inteira ler, aí às vezes a gente compra ou eles compram, mas, se tivesse esse acervo suficiente na biblioteca, seria bem melhor. (Entrevista/ Profa. Danyelle, 08/10/2015).

A fala da professora expressa algumas das dificuldades que encontra no seu fazer pedagógico, principalmente pela área específica de atuação, muito embora destaque aspectos importantes das táticas utilizadas para burlar tais impeditivos, como o uso da literatura para abordar as questões da compreensão matemática ou o diálogo com as outras disciplinas, que enriquece seu trabalho, e defende a relevância de um trabalho interdisciplinar e o investimento pessoal para tornar seu ensino mais atraente e mais significativo. Mais uma vez pondera sobre a importância de haver, por parte do PNBE, uma escuta e uma interlocução com os professores e alunos beneficiários diretos do acervo disponibilizado. Há críticas, há sugestões, há elogios ao PNBE, mas, segundo ela, não há um canal direto, e talvez não se tenha interesse nesse *feedback,* o que para ela é lamentável, pois reconhece a potencialidade do programa.

As iniciativas e atitudes da professora de Matemática em buscar no acervo literário um meio de tornar os conhecimentos matemáticos mais palatáveis e significativos não podem ser aqui classificadas como pioneiras, mas como inovadoras sim, pois, sem dúvida, se destacam pela interface que consegue estabelecer entre a matemática e a literatura e pela plena adesão ao projeto de formação de leitores. Mesmo admitindo que recebeu poucas influências do curso de formação inicial no tocante

a um ensino mais contextualizado, a professora revela que sente necessidade de continuar investindo no seu processo formativo e afirma que tem aprendido muito nas formações continuadas proporcionadas pela escola[77] e tem investido muito no seu processo autoformativo.

Segundo a gestora, a BE deveria ser o coração da escola, e para ela existem possibilidades de criar uma ambiência leitora no espaço da escola, pois:

> O Programa Nacional de Biblioteca na Escola tem disponibilizado livros muito bons, livros clássicos e livros novos, mas eu acho que precisa fazer uma propaganda maciça de como trabalhar esses livros, porque infelizmente os professores da Educação Básica ainda estão presos à receita. (Entrevista/Profa. Flávia, 22/12/2015).

Mais uma vez voltamos ao ponto crucial que é a formação leitora dos professores. Não basta criar programas com o intuito de abastecer as escolas e as BE com material se não houver, por parte tanto do Ministério da Educação quanto da Secretaria de Educação do Estado e das instituições escolares, uma política consolidada de leitura. É preciso tomar a formação leitora como um desafio e uma meta a serem alcançados em curto prazo. É preciso investir em formação leitora continuada e consolidada, tanto dos professores quanto dos alunos. Faz-se necessário refletir diuturnamente sobre o papel social e político da escola e a essencialidade de uma biblioteca que cumpra a função de democratização do conhecimento, de efetiva articulação com as práticas pedagógicas desenvolvidas na escola e com o mundo externo, e assim assuma-se enquanto espaço de irradiação de saberes, curiosidades, desejos, procuras.

Para Perrotti (2006),

> Há uma série de estratégias possíveis para inserir a criança num contexto letrado. A biblioteca precisa ter outra

77 A escola instituiu desde 2016 a função de articulador da escola. A professora que assume tal função tem a responsabilidade de acompanhar os horários de atividades complementares e articula os professores para os processos formativos continuados, alguns em parcerias com docentes da UEFS.

> finalidade que não seja simplesmente a de um depósito de onde se retiram livros que depois são devolvidos. Nós não trabalhamos mais com a ideia de unidades isoladas. O ideal é formar redes, um conjunto de espaços que eu chamo de estações de conhecimento, cujo objetivo é a apropriação do saber pelas crianças.

Pensar a biblioteca como mais um espaço de formação, de interrelações, de práticas culturais de leitura e não apenas de práticas escolares é um desafio posto à contemporaneidade. Ou concebemos a biblioteca como equipamento vital ao processo formativo dos alunos e da comunidade circunvizinha ou correremos o risco de torná-la ainda mais um espaço esquecido, desprestigiado e de procura exclusivamente para demandas escolares obrigatórias.

A nossa defesa é por uma biblioteca escolar compreendida e concebida como espaço de múltiplas aprendizagens. Não cabe mais pensá-la apenas como espaço exclusivamente do livro impresso; é preciso ocupar o espaço com mídias, com músicas, com pinturas, com documentos históricos e documentos produzidos pelos sujeitos da própria instituição e da comunidade local, com materiais diversos de pesquisa e com equipamentos que permitam pesquisas para além do fisicamente presente, pois, conforme afirma Lyons (2011, p. 167), "[...] a internet colocou ao alcance de nossas mãos uma quantidade de conhecimento sem precedentes, criando novas e excitantes possibilidades". E, sendo assim, não cabe mais concebê-la apenas como espaço de guarda de tesouro, mas como espaço de pesquisa, de estudo, de encontros e efervescências culturais. Desse modo, defendemos uma biblioteca que acolha o leitor, mas que também promova estratégias para seduzir novos leitores ou apreciadores das artes, como a literatura, a música, a pintura, entre outras.

As percepções dos sujeitos da escola sobre o papel da biblioteca escolar reafirmam e revelam concepções, aspirações, ideais, desejos por um espaço multifacetado. Para a aluna Brenna Cordeiro, integrante do Clube de Leitura:

> A biblioteca escolar precisa se configurar como um espaço diversificado, onde tenha desde livros infantis a científicos, um lugar que não só agrade aos que já estão acostumados a ler, mas também aos não leitores. (Diário de campo, abril/2017).

Ao tecer tais considerações, a aluna já aponta para uma nova organização e compreensão da BE, pois, ao reconhecer que na escola ainda há alunos que não foram tocados pela leitura, a aluna propõe que a BE se organize, se prepare para chegar "aos não leitores". Esse é um dos grandes desafios da atualidade: tornar a BE um lugar aprazível para desconstruir do imaginário social a ideia, historicamente associada, da BE como o lugar do silêncio e da solidão.

Na percepção da profa. Danyelle, a BE "precisa se configurar como um espaço de interação entre sujeitos e conhecimentos, em um movimento dinâmico, além de possuir uma estrutura democrática, acessível e acolhedora". Mais uma vez os clamores ressurgem pedindo a existência de uma BE que extrapole o aspecto físico e invista numa gestão com a perspectiva da inclusão, da diversidade, do acolhimento. A concepção defendida é por uma BE que se conceba para além de um ambiente que apenas proporcione a pesquisa e o estudo, e que se reconheça como lugar de oferecimento e socialização de práticas culturais de leitura. Afinal, quando reconhecemos que os conhecimentos não estão prontos e acabados e sim em processo de elaboração, reflexão, questionamento e reelaboração, a BE passa a ser entendida como um ambiente natural de trocas, de aprendizagens, de ressignificação.

Ideia que também comunga a profa. Flávia Araújo, gestora do CEJJFG, quando define o espaço da biblioteca como:

> [...] de refúgio, encontro, (de)formação! Por que não? Sobretudo um espaço diverso, desigual, único! As bibliotecas são tão vitais quanto os consultórios, parques, teatros, museus... biblioteca é vida! E como diria meu poeta preferido... "Um dia veio uma peste e acabou com toda vida na face da Terra: em compensação ficaram as Bibliotecas... e nelas estava meticulosamente escrito o nome de todas as coisas!" — Mário Quintana. (Diário de Campo, abril/2017).

Os três depoimentos expressos por segmentos diferentes que fazem o cotidiano da escola — alunos, professores e gestores — se interconectam e se complementam por definirem o espaço da biblioteca escolar como lugar diversificado e que precisa agregar leitores e "não leitores"

como lugar democrático, de interação e acolhimento, como também espaço de refúgio, de encontro, de vida. Essas concepções não apenas reafirmam a defesa, feita por nós até aqui, da BE como lugar de intensas aprendizagens, mas também visibilizam a força da existência diferenciada de uma BE que acolha, permita e imprima marcas.

Reconhecendo que os desafios de uma pesquisa não são tarefas fáceis nem inerentes ao pesquisador, mas que devem ser reconhecidos e assumidos pelos poderes públicos responsáveis pela formação dos profissionais da educação, pela oferta da educação pública, gratuita e de qualidade e, consequentemente, pela democratização dos saberes historicamente elaborados, reafirmamos a nossa defesa pela existência das bibliotecas escolares em sua plena potencialidade.

BIBLIOTECAS ESCOLARES COMO ESPAÇOS PARA FORMAÇÃO DE LEITORES

> "**O poder dos leitores** não se esgota em sua capacidade de reunir informações, ordenar e catalogar, mas em seu dom de interpretar, associar e **transformar suas leituras**". (MANGUEL, 2006, p. 83, grifo nosso).
>
> "Um texto só existe se houver um leitor para lhe dar um significado". (CHARTIER, 1994, p. 11).

Ao escolher, ou quem sabe ser escolhida, para tratar das bibliotecas escolares e a sua contribuição na formação de leitores, trazia em mim, já no início da pesquisa, uma premissa de que a leitura tem poder e que os leitores, por meio dos significados que atribuem ao que leem, podem transformar suas leituras em novas possibilidades de olhar, de compreender, de indignar-se, de reafirmar valores e de desconstruir percepções antes consolidadas. Então, se a leitura tem essa possibilidade de contribuir no empoderamento dos sujeitos, e se sabemos que também pode ser utilizada como instrumento de dominação, questionamos qual tem sido o papel das instituições escolares e, mais precisamente, das bibliotecas escolares no cenário das escolas estaduais feirenses na atualidade.

Imbuída desse questionamento, o qual tem sido recorrente em nossas reflexões no Núcleo de Leitura Multimeios da UEFS e no Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação e Linguagem da FACED-UFBA, fui à campo para buscar desvelar como tem sido a contribuição das bibliotecas escolares no processo cotidiano de formação de leitores.

Mapear, localizar, visitar, conhecer as bibliotecas escolares da rede estadual de Feira de Santana na Bahia não foi uma tarefa simples. Primeiramente foi necessário ter acesso à relação das escolas, localizar seus contatos, agendar visitas e chegar até o local. Vencida essa primeira etapa, iniciei o processo singular de imersão no cotidiano escolar. Como

tratado ao longo do texto, foram diversas as reações encontradas durante a pesquisa de campo. Reações que tornaram o trabalho de investigação mais envolvente e desvelador, envolvente pela possibilidade de me inserir nos cenários educativos e de perto perceber e compreender as dores e delícias do fazer pedagógico. No campo foi possível tecer uma cartografia das condições de funcionamento e das práticas de leitura realizadas ou perceber as ausências dessas práticas nos espaços das bibliotecas. É desse lugar, do lugar de quem não apenas visitou, mas de quem se imiscuiu nas bibliotecas escolares em funcionamento da rede estadual de Feira de Santana, que posso tecer algumas considerações.

Ao escutar de uma funcionária de biblioteca que o seu trabalho não está articulado com as demais disciplinas da escola, pois, segundo ela, "cada um desenvolve o seu, não há articulação, não há projetos conjuntos com perspectiva de formação de leitores", e perceber que essa realidade não é exclusividade apenas do espaço de atuação da funcionária entrevistada, mas realidade comum às demais BEs pesquisadas, ficou evidente para mim que as BEs pouco têm exercido o papel de espaço democrático de aprendizagens e de suporte para as disciplinas.

Em algumas situações presenciadas, verifiquei, durante a pesquisa, que a BE foi visitada por alunos que, na maioria das vezes, fazia a visita por interesse individual em movimento espontâneo, para retirada/empréstimos de livros, para consultar alguma obra para auxílio das atividades pedagógicas, para uso do espaço como local para estudo para concursos ou simplesmente para ler no espaço da BE. Tanto pelos depoimentos quanto pelas observações *in loco*, foram parcas as presenças de professores atuando como mediadores com intuito de fazer do espaço da BE um lugar de novas aprendizagens, um lugar de encontro com outras culturas, ou, como afirma Petit (2009a, p. 273), "[...] um lugar propício aos desvios e aos encontros inesperados". Se poucas forem as mediações assumidas pelos professores com vistas à formação de leitores, se os alunos não enxergarem nos seus professores potenciais leitores, leitores referências, diminuem as chances de a escola desempenhar com êxito o processo de aproximação e envolvimento dos alunos com o mundo da palavra e da imaginação. Para, de fato, poder se constituir em uma das principais agências de letramento, é preciso que a escola inclua a biblioteca em sua prática de ensino.

O cenário encontrado nas bibliotecas escolares da rede estadual feirense não difere completamente de tantas outras cidades brasileiras, conforme alguns estudos já publicados. A ausência de profissionais especializados, como os bibliotecários, bem como o pouco investimento na formação de outros mediadores de leitura para atuarem nos espaços das BEs ou salas de leitura têm sido decisivos para um quadro de esvaziamento e de desuso de muitos desses espaços. Tal desuso, na atualidade, não se deve mais à ausência do acervo, posto que, entre outros programas de incentivo e democratização da leitura, em 1997, o Ministério da Educação, por meio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), criou o PNBE e o Programa Nacional do Livro Didático — Literário, instituído pelo Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017, ampliou o escopo do PNLD, incluindo as obras literárias, e a previsão de outros materiais de apoio à prática educativa: obras pedagógicas, softwares e jogos educacionais, materiais de reforço e correção de fluxo, materiais de formação e materiais destinados à gestão escolar, entre outros. Esses programas exerceram significativo impacto no cenário escolar nas últimas décadas, se tomarmos como parâmetro a distribuição do livro. Entretanto, estudos já desenvolvidos sobre os impactos desses programas já sinalizam que não basta a distribuição dos acervos, é preciso assegurar um investimento melhor, consubstanciado em políticas de formação de leitores.

Mesmo reconhecendo a existência de escolas que não cumpriram efetivamente com as metas previstas de democratização do acesso aos acervos, já que os livros que deveriam ir para as mãos dos alunos, cumprindo o propósito de fazer circular o repertório literário para além dos muros das escolas, ficaram retidos nas escolas, visto que os responsáveis por sua distribuição ora alegavam que nas mãos dos alunos esse material receberia pouco cuidado na sua manutenção, ora não os socializavam entre os seus destinatários e os deixavam de caixas lacradas, não se pode negar a tentativa desenvolvida pelo Ministério em assegurar que as escolas fossem munidas com um acervo literário (títulos de ficção) e de formação docente (referência).

Esses dados podem ser acessados largamente no portal do Ministério, assim como por meio de muitas pesquisas que tematizam os programas e seus impactos em muitos municípios brasileiros. Tais estudos

corroboraram o intuito desta pesquisa, que foi desvelar até que ponto as bibliotecas escolares vêm incorporando na sua cultura escolar e consequentemente nas suas práticas pedagógicas, com foco na formação de leitores, os acervos distribuídos em decorrência dessas políticas públicas de leitura no seu cotidiano escolar, e como se estabelece a relação de cumplicidade com os objetivos definidos pelos programas e o papel social da escola, que é formar leitores críticos e proficientes.

A pesquisa revelou que ainda são parcas e/ou insuficientes as ações pedagógicas que incluem o acervo do PNBE como recurso que pode contribuir para dinamizar e consolidar as iniciativas de formação de leitores, justamente pelo grande desconhecimento ou interesse de muitos professores de conhecer os objetivos do PNBE, de visitar os espaços das BEs e se apropriarem dos materiais disponíveis. Segundo alguns gestores, não é difícil encontrar, no quadro docente da escola, professores que nunca entraram no espaço da BE. Sendo assim, se os professores não visitam, não conhecem e não reivindicam um funcionamento regular, cotidiano e efetivo da BE, amplia-se ainda mais o fosso e, em alguns casos, a falta de prioridade dispensada a este espaço.

É importante pontuar que há nas escolas professores que conhecem o programa, mas que possuem críticas sobre o *modus operandi* de tal ação. Dentre as críticas, as que mais se sobrepõem são: a falta de escuta sobre as reais demandas e interesses dos estudantes; a não regularidade de distribuição dos livros; falta de uma política de investimento na formação dos professores para melhor utilizar os acervos disponíveis, entre outras. Para muitos professores, a formação inicial pouco tem instrumentalizado os professores para um trabalho voltado à formação de leitores e de vivências com as práticas culturais de leitura. As leituras desenvolvidas ou indicadas são mais voltadas às exigências instrumentais da profissão.

Importante salientar também que a Lei nº 12.244/2010, que prevê a implementação de biblioteca escolar em todas as unidades de ensino no prazo de dez anos, foi prorrogada até 2024 e ainda são tímidas as ações para efetivação do que a lei preconiza.

Desvelar que leitor está presente nas escolas e nas bibliotecas da rede estadual de Feira de Santana foi mais uma inquietação gerada pela pesquisa. E assim, fez-se necessário conhecer que perfil leitor povoa as

BE, afinal, na atualidade são muitos os estudos já publicados que discutem e definem concepções e perfis de leitor. Neste trabalho, defendemos a concepção de leitor como sendo o sujeito que estabelece com o texto (impresso ou não) uma relação interativa, dialógica, de atribuição, apropriação e construção de sentidos. Portanto, os textos não existem sem a presença e interlocução do leitor. O leitor se faz a cada leitura, a cada aproximação e desconstrução do que se lê.

A pesquisa aponta que o desafio de formar leitor no espaço escolar não tem sido tarefa das mais fáceis. Primeiro, porque a prática da leitura, principalmente dos impressos, para além do espaço escolar vem sendo aos poucos substituída pela rapidez da comunicação oferecida pelas tecnologias digitais, cada dia mais avançadas e ocupando um tempo precioso da rotina diária, posto que são inúmeras as operações efetuadas ao longo do dia, desde os simples bate-papos com amigos até a resolução de questões bancárias; localizações geográficas; monitoramento de agendas e atualização sociocultural e política. Portanto, faz-se urgente entender que o leitor, em suas múltiplas dimensões e perfis, forma-se a cada dia nas várias participações nos contextos socioculturais e que a construção de sentidos na leitura está atrelada a esses inúmeros processos históricos em que os sujeitos estão envolvidos. O leitor não precisa pedir licença à escola para aprender. O mundo à sua volta está repleto de estímulos e demandas que exigem dos sujeitos uma atuação mais dinâmica, mais investigativa e interativa, solicitando à escola a responsabilidade de oferecer um currículo integrado, que atenda e acolha as diversidades, que ofereça um ensino envolvente, estimulante e de qualidade, além de um clima escolar harmonioso e adequado para as múltiplas aprendizagens.

Diante desse cotidiano complexo e multifacetado, a instituição escolar, nos últimos tempos, vem sendo impelida a repensar as suas práticas, suas propostas pedagógicas, suas concepções de ensino, de aprendizagem, de relação professor-aluno e de currículo. Na maioria das vezes, não lidamos mais com estudantes que têm a escola como único espaço de socialização e de aprendizagem. A dinâmica da sociedade exige de cada um de nós a busca contínua de estratégias para resolução de problemas cada vez mais complexos e inusitados e, portanto, não apenas a escola é o espaço para essa formação. Sendo assim, o desafio de formar

leitores precisa ser assumido pela escola, considerando essa multiplicidade de perfis de leitores, ou melhor, de expectativas, finalidades e demandas. Essas percepções revelam e anunciam a necessidade de traçarmos outros objetivos para a escola e de acolher nesse espaço as múltiplas formas e modos de ler presentes nas práticas culturais de leitura.

Nas bibliotecas escolares pesquisadas, o resultado encontrado precisou ser analisado sob duas perspectivas diferentes. A primeira é que uma parte significativa dos estudantes das escolas estaduais de Feira de Santana tem o seu direito ao uso e consequentemente à leitura sonegado. Tal afirmação se ampara nos dados recolhidos nos quais aproximadamente 79% das BE ou não mantêm funcionamento regular ou não encontram o espaço para sua instalação. A segunda perspectiva é que, mesmo com todas as dificuldades de fazê-las funcionar por ausência de profissionais especializados e lotados para este fim específico, algumas escolas conseguem assegurar, mesmo que não plenamente, a possibilidade de que os alunos estabeleçam com a BE uma relação de uso, de pertencimento e de cumplicidade.

É desse lugar de quem presenciou esforços, interesses, compromissos, vontades, dedicação que registro aqui, não com o intuito apenas de concluir uma pesquisa, mas, pelo contrário, do lugar de quem aprendeu no espaço e no convívio, quase que diário, que é possível acreditar que a escola pública pode fazer diferença na vida e nos projetos dos alunos.

Entre as 76 escolas da rede estadual, apenas 16 BE possuíam, durante a pesquisa, algum tipo de funcionamento. E entre as 16 escolas, apenas uma apresentou experiências leitoras, mais especificamente as Tertúlias Literárias Dialógicas, como atividades integradoras do currículo da escola. São denominadas atividades integradoras ações didático-pedagógicas interdisciplinares que integram o currículo da escola para além das disciplinas regulares e que visam à formação integral dos alunos e, nessa escola, com meta clara de investir na formação leitora dos alunos. A contrapelo dos discursos circulantes de que o Brasil é um país de não leitores, que os jovens vêm se afastando da leitura e que a escola pública possui ensino de pouca qualidade, expresso, como resultados da pesquisa, uma outra forma de olhar para esses sujeitos e para esta instituição.

O Colégio Estadual Juiz Jorge Faria Góes me acolheu na condição de pesquisadora e me oportunizou vivenciar, durante mais de dois anos, intensos processos de reflexão sobre o cotidiano e as práticas pedagógicas, sobre as nuances que envolvem a gestão escolar, sobre os processos formativos; mais especificamente, integrei-me às inúmeras experiências de práticas culturais de leitura. Para a gestão da escola, as TLD funcionam como carro-chefe das práticas de formação de leitores. Elas passaram a integrar o cotidiano e o currículo da escola, pois, além de ocorrer como atividade interdisciplinar, vêm conseguindo envolver professores e alunos nas leituras de obras literárias que fazem parte do programa das disciplinas, assim como de outras obras que foram indicadas e solicitadas pelos alunos para vivenciarem a leitura e discussão coletiva.

Desde sua implantação, em 2014, a escola já realizou inúmeras Tertúlias no ambiente escolar, normalmente no espaço da BE, mas também já ocorreram TLD embaixo de árvore, em sala de aula, no auditório da praça da Feira do Livro de Feira de Santana, como também em parceria com o curso de mestrado em Astronomia da UEFS. No ambiente escolar feirense, as TLD ainda são práticas leitoras quase que exclusivamente realizadas pelo CEJJFG. Em virtude desse pioneirismo, são vários convites para socialização dessa experiência leitora bem sucedida. A pesquisa notificou que a parceria com os professores de estágio supervisionado da área de Língua Portuguesa do departamento de Educação da UEFS vem se configurando como importante vetor de aproximação da universidade com a Educação Básica, para além de campo de estágio. Assim, a própria UEFS se beneficia dessa parceria, pois estabelece com a Educação Básica um profícuo diálogo sobre as reais demandas das escolas e vai aos poucos superando uma visão, ainda vigente, de estágio apenas como campo de aplicação de saberes.

Entre os maiores achados da pesquisa, me deparei com leitores ávidos, leitores que leem não para responder a uma demanda escolar apenas, mas leem porque encontraram no CEJJFG um terreno fértil, propício, motivador de tais práticas. Alunos que aceitam convites, aceitam desafios, alunos que mergulham nas propostas pedagógicas inovadoras e fazem a diferença. Muitos alunos não trouxeram ou não herdaram do seio familiar o capital cultural, assim veem, na escola e nas práticas leitoras propiciadas, a oportunidade de ampliar seus conhecimentos e

vivenciar práticas culturais que no seu ambiente familiar é lacunar. Esses achados reacendem em mim a certeza de que a escola pública, a biblioteca escolar e os professores precisam reassumir o protagonismo da luta e de práticas criativas e inovadoras com intuito de formar cidadãos leitores autônomos, críticos, sensíveis e engajados socialmente.

Ao concluir a pesquisa, percebo que os dias, meses, anos em que convivi no ambiente da escola pública, mais precisamente no espaço da biblioteca escolar, seja nos momentos de Atividades Complementares — formação, nas vivências das Tertúlias Literárias Dialógicas ou nos Encontros do Clube de Leitura — Desiguais, reaprendi, ressignifiquei minhas percepções, reacendi a crença de um futuro possível quando o assunto é a formação de leitores. Não saio dessa pesquisa como entrei, saio mais fortalecida e empenhada na luta por consolidação de políticas públicas de leitura e de revitalização dos espaços das BE como alternativas necessárias para construção de uma educação de maior inclusão e melhor qualidade.

Finalizo afirmando que a pandemia causada pelo COVID-19 obrigou a suspensão das aulas presenciais durante o ano de 2020 e parte significativa de 2021. Sem dúvida, esse novo cenário trouxe para a instituição escolar, professores e para os estudiosos não apenas processos de reinvenções, mas novos elementos para estudos dos impactos causados nos processos de aprendizagens, nas relações efetivas e comportamentais, sobre os usos das tecnologias e seus dispositivos e sobre a relação com a leitura e o uso das bibliotecas escolares. Neste livro, não tratamos dessa questão, mas reconhecemos a necessidade de novas pesquisas sobre os impactos da pandemia nos processos de mediação e de formação de leitores.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH. Fanny. **Quem educa quem?** São Paulo: Editora Círculo do Livro, 1985.

ABREU, Márcia (org.). **Leitura, história e história da leitura**. Campinas: Mercado de Letras/ALB; São Paulo: Fapesp, 1999.

ABREU, Márcia. Diferença e desigualdade: preconceitos em leitura. *In*: MARINHO, Marildes (org.). **Ler e navegar**: espaços e percursos da leitura. Campinas: Mercado das Letras/ALB, 2001a. p. 139-157.

ABREU, Márcia. **Diferentes formas de ler**. Campinas: Unicamp, 2001b. Disponível em: http://www.unicamp.br/iel/memoria/Ensaios/Marcia/marcia.htm. Acesso em: 30 set. 2016.

ABREU, Márcia. **Os caminhos dos livros**. Campinas: Mercado das Letras/ALB; São Paulo: Fapesp, 2003.

ABREU, Márcia. Os números da cultura. *In*: RIBEIRO, Vera Masagão (org.). **Letramento no Brasil**: reflexões a partir do INAF 2001. São Paulo: Global, 2004. p. 33-45.

ABREU, Márcia. Em busca do leitor: estudo dos registros de leitura de censores. *In*: ABREU, Márcia; SCHAPOCHNIK, Nelson (org.). **Cultura letrada no Brasil**: objetos e práticas. Campinas: Mercado das Letras/ALB; São Paulo: Fapesp, 2005. p. 183-200.

AGIER, Michel. **Encontros etnográficos**: interação, contexto, comparação. São Paulo: Editora Unesp; Alagoas: Edufal, 2015.

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2003.

ALBUQUERQUE, Luciana Campos de. **Um clube de leitura na "melhor escola da galáxia"**: expedições literárias no Colégio Estadual Juiz Jorge Faria Góes. 2020. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2020.

ALMEIDA, Carla Veronica Albuquerque; RABINOVICH, Elaine Pedreira. Na memória, o sentido da leitura de professores. *In*: CORDEIRO, Verbena Maria Rocha; SOUZA, Elizeu Clementino de (org.). **Memoriais, literatura e práticas culturais de leitura**. Salvador: EDUFBA, 2010. p. 307-323.

ALMEIDA JÚNIOR, Oswaldo Francisco de. Apresentação. *In*: SILVA, Rovilson José da (org.). **Biblioteca escolar e a formação de leitores**: o papel do mediador de leitura. Londrina: EDUEL, 2009.

ALMEIDA JÚNIOR, Oswaldo Francisco de; BORTOLIN, Sueli. Bibliotecário: um essencial mediador de leitura. *In*: SOUZA, Renata Junqueira de. (org.) **Biblioteca escolar e práticas educativas**: o mediador em formação. Campinas: Mercado das Letras, 2009. p. 205-218.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Usos e abusos dos estudos de caso. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 129, set./dez. 2006.

AMARO, Regina Ferreira. **Biblioteca interativa**: concepção e construção de um serviço de informação em ambiente escolar. 1998. Tese (Doutorado) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

AMORIM, Galeno (org.). **Retratos da leitura no Brasil.** São Paulo: Instituto Pró-Livro, 2008.

ANDRADE, Maria Eugênia Albino. A biblioteca faz a diferença. *In*: CAMPELLO, Bernadete Santos *et al.* (org.). **A biblioteca escolar**: temas para uma prática pedagógica. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 13-16.

ARAUJO, Jorge de Souza. **Perfil do leitor colonial**. Salvador: UFBA; Ilhéus: UESC, 1999.

ARAUJO, Jorge de Souza. **Letra, leitor, leituras**: reflexões. Itabuna: Via Litterarum, 2006.

ARENA, Dagoberto Buim. Leitura no espaço da biblioteca escolar. *In*: SOUZA, Renata Junqueira de. (Org.). **Biblioteca escolar e práticas educativas**: o mediador em formação. Campinas: Mercado das Letras, 2009. p. 157-185.

ARROYO, Miguel Gonzalez **Ofício de mestre**: imagens e auto-imagens. Petrópolis: Vozes, 2000.

AZEVEDO, Fabiano Cataldo de. 200 anos da primeira Biblioteca Pública do Brasil: considerações histórico-biblioteconômicas acerca dessa efeméride. **Perspectivas em Ciência da Informação**, Belo Horizonte, v. 17, n. 2, 2012.

BACHELARD, Gaston. **A poética do espaço**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

BARBOSA, Juliana; BARBOSA, Marinalva. (org.). **Leitura e mediação**: reflexões sobre a formação do professor. Campinas: Mercado das Letras, 2013.

BASTOS, João Baptista. Gestão democrática da educação: as práticas administrativas compartilhadas. *In*: BASTOS, João Baptista (org.) **Gestão democrática**. Rio de Janeiro: DP&A/SEPE, 2001.

BASTOS, Maria Alice Junqueira. A escola-parque: ou o sonho de uma educação completa (em edifícios modernos). **AU – Arquitetura e Urbanismo**, v. 178, p. 42-45, 2009.

BATTLES, Matthew. **A conturbada história das bibliotecas**. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2003.

BAUER, Martin; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2002.

BELTRÃO, Lícia Maria Freire. **Letramento literário em espaços públicos**. 3º Seminário FLIFS/2022. UEFS/Feira de Santana – Bahia. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=nQPwMj-ACdA. Acesso em: 10 dez. 2022.

BENCOSTTA, Marcus Levy Albino. Grupos escolares no Brasil: um novo modelo de escola primária. *In*: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara (org.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. Volume III – Século XX. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 68-76.

BENJAMIN, Walter. **Rua de mão única** – Obras escolhidas II. São Paulo: Brasiliense, 2013.

BENJAMIN, Walter. O narrador. In.: **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura - Obras escolhidas – Obras escolhidas I. São Paulo: Brasiliense, 1995, p.197-221.

BERENBLUM, Andréa. **Por uma política de formação de leitores**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2009.

BESNOSIK, Maria Helena da Rocha. **Encontros de leitura**: uma experiência partilhada com professores de zona rural da Bahia. 2002. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

BESNOSIK, Maria Helena da Rocha. Dinamização de acervos: de que acervos falamos? **Leitura em Revista**, n. 8, maio 2015.

BESNOSIK, Maria Helena da Rocha; BORGES, Heloisa Barretto; LIMA, Rita de Cássia Brêda Mascarenhas. A leitura na escola pública: percepções discentes. *In*: SIMPÓSIO MUNDIAL DE ESTUDOS DE LÍNGUA PORTUGUESA, 4., 2013, Goiânia. **Anais** [...]. Goiânia: UFG, 2013. p. 2656-2662.

BORGES, Carla Luzia Carneiro; LIMA, Rita de Cassia Brêda Mascarenhas; COUTINHO, Sônia Moreira. Círculos de leitura em espaços não-formais: tecendo cidadania nos encontros com as leituras literá-

rias. *In*: SIMPÓSIO MUNDIAL DE ESTUDOS DE LÍNGUA PORTUGUESA, 4., 2013, Goiânia. **Anais** [...]. Goiânia: UFG, 2013. p. 2678-2683.

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. *In*: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (org.). **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 38-64.

BRANDÃO, Carlos. **O que é educação**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1989.

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: Língua Portuguesa. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais. **Mapa do analfabetismo no Brasil**. Brasília, DF: MEC/INEP, 2003.

BRASIL. Lei nº 12.244, de 24 de maio de 2010. Dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do País. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 maio 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. **Avaliação das bibliotecas escolares no Brasil**. São Paulo: Edições SM Ltda, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2013.

BURKE, Peter (org.). **A escrita da história**: novas perspectivas. São Paulo: Editora Unesp, 1992.

BURKE, Peter. **O que é história cultural?** Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

CADEMARTONI, Ligia. Somente distribuir não basta (prefácio). *In*: PAIVA, Aparecida (org.). **Literatura fora da caixa** – O PNBE na escola – distribuição, circulação e leitura. São Paulo: Editora Unesp, 2012.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização & linguística**. São Paulo: Scipione, 1992.

CAMPELLO, Bernadete Santos *et al*. **A biblioteca escolar**: temas para uma prática pedagógica. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

CAMPELLO, Bernadete Santos *et al*. (org.). **Biblioteca escolar como espaço de produção do conhecimento**: parâmetros para bibliotecas escolares. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

CAMPELLO, Bernadete *et al.* Pesquisas sobre biblioteca escolar no Brasil: o estado da arte. **Encontros Bibli**, v.18, n. 37, maio/ago. 2013.

CANDIDO, Antonio. Direito à Literatura. *In*: CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011. p. 169-191.

CANÔNICA, Volnei. A biblioteca, um barulho necessário de dentro para fora. *In*: FAILLA, Zoara. (org.). **Retratos da leitura no Brasil 4**. Rio de Janeiro: Sextante, 2016. p. 74-82.

CARMO, Edileide da Silva Reis do. **Herdando uma biblioteca**: uma investigação sobre espaços de leitura em uma escola da rede pública estadual. 2012. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012.

CARNEIRO, Rita de Cassia Oliveira. **Histórias de mestras**: o sentido de ser professora do Instituto Gastão Guimarães (1968-2000). 2010. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2010.

CASCUDO, Luís da Câmara. **Contos tradicionais do Brasil**. São Paulo: Global, 1999.

CASTRO, Maria das Graças Monteiro. Bibliotecas escolares – livros nas estantes ou leituras que conquistam leitores e promovem aprendizagem? *In*: FAILLA, Zoara (org.). **Retratos da Leitura no Brasil 5**. Rio de Janeiro: Sextante, 2021. p. 90-97.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. Considerações sobre a etnografia na escola e prática investigativa sobre as relações raciais e de gênero. *In*: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle (org.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação**: teoria e prática. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 271-278.

CAVALLO, Guglielmo; CHARTIER, Roger. **2. História da leitura no mundo ocidental**. São Paulo: Ática, 1999.

CAVALLO, Guglielmo; CHARTIER, Roger. **1. História da leitura no mundo ocidental**. São Paulo: Ática, 2002.

CERQUEIRA, Priscila Lícia; CORDEIRO, Verbena Maria Rocha. Percorrendo histórias: a leitura na formação de professores-leitores. *In*: CORDEIRO, Verbena Maria Rocha; SOUZA, Elizeu Clementino de (org.). **Memoriais, literatura e práticas culturais de leitura**. Salvador: EDUFBA, 2010. p. 237-255.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano** – artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1997.

CHARTIER, Roger. **A história cultural**: entre práticas e representações. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

CHARTIER, Roger. O mundo como representação. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 5, n. 11, 1991.

CHARTIER, Roger. **A ordem dos livros**: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII. Brasília, DF: Editora UnB, 1994.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro**: do leitor ao navegador. São Paulo: Unesp, 1999.

CHARTIER, Roger. **Práticas de leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.

CHARTIER, Roger. **Leituras e leitores na França do antigo regime**. São Paulo: Editora Unesp, 2004.

CHARTIER, Roger. Ler a leitura. *In*: MORTATTI, Maria do Rosário Longo; FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva (org.). **História do ensino de leitura e escrita**: métodos e material didático. São Paulo: Editora Unesp; Marília: Oficina Universitária, 2014. p. 21-41.

CÓDIGO DE POSTURAS. **Decreto-Lei nº 1, de 29 de dezembro de 1937**. Feira de Santana, 1937.

COLOMER, Teresa. **A formação do leitor literário**: narrativa infantil e juvenil atual. São Paulo: Global, 2003.

COPES, Regina Janiaki. **Políticas públicas de incentivo à leitura**: um estudo de caso do Projeto "Literatura em Minha Casa". 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) –Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2007.

CORDEIRO, Verbena Maria Rocha. Itinerários de leitura no espaço escolar. **Revista da FAEEBA**, Salvador, v. 13, n. 21, p. 95-102, jan./jun. 2004.

CORDEIRO, Verbena Maria Rocha. Cenas de leitura. *In*: TURCHI, Maria Zaira; SILVA, Vera Maria Tietzmann (org.). **Leitor formado, leitor em formação**: leitura literária em questão. São Paulo: Cultura Acadêmica; Assis: ANEP, 2006a. p. 64-75.

CORDEIRO, Verbena Maria Rocha. Os bastidores da leitura: práticas e representações ou do lixo à biblioteca. *In*: SOUZA, Elizeu Clementino. (org.). **Autobiografias, histórias de vida e formação**: pesquisa e ensino. Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2006b.

CORTINA, Arnaldo. **Perfil do leitor brasileiro contemporâneo**: os livros mais vendidos no Brasil de 1966 a 2010. Campinas: Mercado das Letras, 2014.

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014.

CUSTÓDIO, Cinara Dias. **Leitura, formação de leitores e Estado**: concepções e ações ao longo da trajetória do Ministério da Educação 1930-1994. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2000.

DARNTON, Robert. **A questão dos livros**: passado, presente e futuro. São Paulo: Companhia das Letras, 2010a.

DARNTON, Robert. **O beijo de Lamourette**: mídia, cultura e revolução. São Paulo: Companhia das Letras, 2010b.

DUARTE, Newton. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski**. Campinas: Autores Associados, 2007.

ECO, Umberto. **Seis passeios pelos bosques da ficção**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

ESCOLANO, Agustín. Arquitetura como programa. Espaço-escola e currículo. *In*: VINAO FRAGO, Antonio; ESCOLANO, Agustín. (org.). **Currículo, espaço e subjetividade**: a arquitetura como programa. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 19-56.

FAILLA, Zoara (org.). **Retratos da leitura no Brasil 3**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo/Instituto Pró-Livro, 2012.

FAILLA, Zoara (org.). **Retratos da leitura no Brasil 4**. Rio de Janeiro: Sextante, 2016.

FAILLA, Zoara (org.). **Retratos da leitura no Brasil 5**. Rio de Janeiro: Sextante, 2021.

FARIA FILHO, Luciano Mendes, *et al*. A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.1, p. 139-159, jan./abr. 2004.

FARIA FILHO, Luciano Mendes. Instrução elementar no século XIX. *In*: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive (org.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 135-150.

FISCHER, Beatriz Daudt. Cotidiano de pesquisadora: detalhes dos bastidores. **Revista Estudos Leopoldenses**, v. 4, n. 1, 2000.

FLECHA, Ramón; MELLO, Roseli Rodrigues de. Tertúlia Literária Dialógica: compartilhando histórias. **Presente!**, Salvador, ano13, mar./maio 2005.

FRAGOSO, Graça Maria. Biblioteca na escola. **ACB**, Florianópolis, v. 7, n. 1, 2002.

FRAGOSO, Graça Maria. Biblioteca escolar: que espaço é esse? **Salto para o Futuro**, ano 21, n. 14, 2011.

FRAISSE, Emmanuel; POMPOUGNAC, Jean-Claude; POULAIN, Martine. **Representações e imagens da leitura**. São Paulo: Ática, 1997.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados/Cortez, 1988.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à pratica educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GAMA, Raimundo. **Ruy Barbosa denominou Feira como Princesa do Sertão**. Entrevista cedida ao Programa de Rádio De olho na cidade em 19 de setembro de 2012.

GANDIN, Danilo. **Temas para um projeto político-pedagógico**. Petrópolis: Vozes, 1999.

GATTI, Bernardete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília, DF: Liber Livro, 2005.

GIDDENS, Anthony. **As consequências da modernidade**. São Paulo: Editora Unesp, 1991.

GIROTTO, Vanessa Cristina. **Tertúlias literárias dialógicas entre crianças e adolescentes**: conversando sobre âmbitos da vida. 2007. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2007.

GIROTTO, Vanessa Cristina. **Leitura dialógica**: primeiras experiências com tertúlia literária dialógica com crianças em sala de aula. 2011. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.

GONÇALVES, Luciana Sacramento Moreno. **Os jovens em círculos de leitura literária**: uma proposta para espaços alternativos. 2014. Tese (Doutorado em Letras) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

GOULEMOT, Jean Marie. Da leitura como produção de sentidos. *In*: CHARTIER, Roger. **Práticas de leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 2001. p. 107-116.

GOULEMOT, Jean Marie. **O amor às bibliotecas**. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

GRAMACHO, Regina Lúcia de Araújo. **Literatura e ensino**: professores e poetas na construção de saberes. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.

GRAMMONT, Guiomar de. **Ler deveria ser proibido**. 2013. Disponível em: http://www.vermelho.org.br/noticia/208626-10. Acesso em: 10 jan. 2022.

GREGÓRIO FILHO, Francisco. **Guardados do coração** – memorial para contadores de histórias. Rio de Janeiro: Amais Livraria e Editora Ltda, 1998.

HÉBRARD, Jean. **As bibliotecas escolares**: entre leitura pública e leitura escolar na França do II Império e da III República. Campinas: Mercado das Letras, 2009.

INDURSKY, Freda. A prática discursiva da leitura. *In*: ORLANDI, Eni Puccinelli (org.). **A leitura e os leitores**. Campinas: Pontes, 2003. p. 189-200.

INSTITUTO CNA. **Escolas esquecidas**: escolas rurais brasileiras sem infraestrutura mínima adequada. 2014.

INTERNATIONAL FEDERATION LIBRARY ASSOCIATIONS AND INSTITUTIONS. **Diretrizes da IFLA/UNESCO para bibliotecas escolares**. The Hague: IFLA, 2005.

JAHN, Filipe. O Ensino Médio e seus caminhos. **Revista Educação**, ago. 2011.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin. Entrevista narrativa. *In*: BAUER, Martin; GASKELL, George. (org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 90-113.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, n. 1, jan./jun. 2001.

JUPIASSU, Hilton. O espírito interdisciplinar. **Cadernos EBAPE.BR**, v. 4, n. 3, out. 2006.

KLEBA, Maria Elisabeth; WENDAUSEN, Agueda. Empoderamento: processo de fortalecimento dos sujeitos nos espaços de participação social e democratização política. **Saúde & Sociedade**, São Paulo, v. 18, n. 4, p. 733-743, 2009.

KLEIMAN, Angela. (org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

KLEIMAN, Angela; MORAES, Silvia. **Leitura e interdisciplinaridade**: tecendo redes nos projetos da escola. Campinas: Mercado das Letras, 1999.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 2000.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **A formação da leitura no Brasil**. São Paulo: Ática, 2003.

LARROSA, Jorge. Literatura, experiência e formação. *In*: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Caminhos investigativos**: novos olhares na pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002a. p. 133-160.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, 2002b.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência**: o futuro do pensamento na era da informática. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LIMA, Rita de Cassia Brêda Mascarenhas. **Nas malhas da leitura**: perfil leitor e práticas culturais de leitura de professores e professoras rurais da comunidade de Arrodeador – Jaborandi – Bahia. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2008.

LIMA, Rita de Cassia Brêda Mascarenhas. Histórias de leitura, memória e formação: tecendo novos horizontes. *In*: CORDEIRO, Verbena Maria Rocha; SOUZA, Elizeu Clementino de (org.). **Memoriais, literatura e práticas culturais de leitura**. Salvador: EDUFBA, 2010. p. 209-235.

LIMA, Rita de Cassia Brêda Mascarenhas; OLIVEIRA, Sandra Nívia Soares de. Biblioteca Municipal de Feira de Santana (1890-1962). *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 7., 2013, Cuiabá. **Anais** [...]. Cuiabá: UFMT, 2013.

LISPECTOR. Clarice. **Felicidade clandestina**: contos. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1998.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LUZ, José Augusto Ramos da. **A salvação pelo ensino primário**: Bahia 1924-1928. Feira de Santana: UEFS Editora, 2013.

LYONS, Martyn. Os novos leitores no século XIX: mulheres, crianças, operários. *In*: CAVALLO, Guglielmo; CHARTIER, Roger. (org.). **História da leitura no mundo ocidental**. Vol. 2. São Paulo: Ática, 1999. p. 165-202.

LYONS, Martyn. **Livro**: uma história viva. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2011.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Um rigor outro sobre a questão da qualidade na pesquisa qualitativa**: educação e ciências antropossociais. Salvador: EDUFBA, 2009.

MACHADO, Ana Maria. **Contracorrente**. Conversas sobre leitura e política. São Paulo: Editora Ática, 1999.

MACHADO, Ana Maria. **Silenciosa algazarra:** reflexões sobre livros e práticas de leitura. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

MACHADO, Ana Maria. **Ponto de fuga**: conversas sobre livros. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

MANGUEL, Alberto. **Uma história da leitura**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

MARIA, Luzia de. **Leitura & colheita**: livros, leitura e formação de leitores. Petrópolis: Vozes, 2002.

MARIA, Luzia de. **O clube do livro**: ser leitor, que diferença faz? São Paulo: Global, 2016.

MAROTO, Lucia Helena. **Biblioteca escolar, eis a questão!** Do espaço do castigo ao centro do fazer educativo. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. São Paulo: Brasiliense, 2003.

MEDEIROS, Maria. Histórias de leitura no Brasil. *In*: MEDEIROS, Maria. **Políticas e práticas de leitura no Brasil**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo/ Observatório da Educação e da Juventude, 2004. p. 59-71.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MILANESI, Luís. **Biblioteca**. Cotia: Ateliê Editorial, 2013.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.) **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1994.

MINDLIN, José. **No mundo dos livros**. Rio de Janeiro: AGIR, 2009.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.

MONTUANI, Daniela. Acervos de literatura chegam na escola? *In*: PAIVA, Aparecida (org.). **Literatura fora da caixa** – O PNBE na escola – distribuição, circulação e leitura. São Paulo: Editora UNESP, 2012. p. 77-110.

MORAES, Ana Alcídia de Araújo. Histórias de leitura em narrativas de professoras: uma alternativa de formação. *In*: SILVA, Lilian Lopes Mar-

tin da (org.). **Entre leitores**: alunos, professores. Campinas: Komedi: Arte Escrita, 2001. p. 165-245.

MORAES, Rubens Borba de. **Livros e bibliotecas no Brasil colonial**. 2. ed. Brasília, DF: Briquet de Lemos Livros, 2006.

MOREIRA, Marco Antonio. Aprendizagem significativa: um conceito subjacente. **Aprendizagem Significativa em Revista**, v. 1, n. 3, p. 25-46, 2011.

NEVES, Lúcia Maria Bastos. Antídotos contra obras "ímpias e sediciosas": censura e repressão no Brasil de 1808 a 1824. *In*: ABREU, Márcia (org.). **Leitura, história e história da leitura**. Campinas: Mercado de Letras/Associação de Leitura do Brasil; São Paulo: Fapesp, 1999. p. 377-394.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. **Projeto História**, São Paulo, n. 10, dez. 1993.

NÓVOA, António. Os professores e o "novo" espaço público da educação. *In*: TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. (org.). **O ofício de professor**: história, perspectivas e desafios internacionais. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 217-233.

NÓVOA, António. **Escolas e professores**: proteger, transformar, valorizar. Salvador: SEC/IAT, 2022.

NUNES, Clarice. (Des)encantos da modernidade pedagógica. *In*: LOPES, Eliane Marta; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive (org.). **500 anos de Educação no Brasil**. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 371-398.

OLIVEIRA, Clóvis Frederico Ramaiana Moraes. "**Canções da cidade amanhecente**": memórias urbanas, silêncios e esquecimentos em Feira de Santana, 1920-1960. 2011. Tese (Doutorado em História) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2011.

OLIVEIRA, Lucia Lippi. **Cultura é patrimônio**: um guia. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2008.

OLIVEIRA, Sandra Nívia Soares de. **Um modelar estabelecimento de ensino**: o Colégio Santanópolis na cidade de Feira de Santana (1934-1959). 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

PAIVA, Aparecida. **A voz do veto**: a censura católica à leitura de romances. Belo Horizonte: Autêntica, 1997.

PAIVA, Aparecida. A trama do acervo: a literatura nas bibliotecas escolares pela via do Programa Nacional Biblioteca da Escola. *In*: SOUZA, Renata Junqueira de (org.). **Biblioteca escolar e práticas educativas**: o mediador em formação. Campinas: Mercado das Letras, 2009. p. 137-155.

PAIVA, Aparecida (org.). **Literatura fora da caixa** – O PNBE na escola – distribuição, circulação e leitura. São Paulo: Editora UNESP, 2012.

PAIVA, Aparecida; MACIEL, Francisca. Discursos da paixão: a leitura literária no processo de formação do professor das séries iniciais. *In*: PAIVA, Aparecida *et al.* (org.). **Leituras literárias**: discursos transitivos. Belo Horizonte: CEALE/Autêntica, 2005. p. 111-126.

PAULINO, Graça. Saberes literários como saberes docentes. **Presença Pedagógica**, v. 10, n. 59, p. 55-61, set./out. 2004.

PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. (org.). **Leitura literária**: a mediação escolar. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2004.

PAULINO, Graça *et al.* **Tipos de textos**: modos de leitura. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001.

PENNAC, Daniel. **Como um romance**. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

PERROTTI, Edmir. **Aprendizagens sobre a biblioteca escolar**. [s.l.]: [s.n.], [20--].

PERROTTI, Edmir. Biblioteca não é depósito de livros. **Revista Nova Escola**, 2006.

PETIT, Michèle. **Formação de leitores e construção da cidadania**: memória e presença do PROLER. Rio de Janeiro: Fundação Biblioteca Nacional, 2008.

PETIT, Michèle. **A arte de ler**: ou como resistir à adversidade. São Paulo: Editora 34, 2009a.

PETIT, Michèle. **Os jovens e a leitura**: uma nova perspectiva. São Paulo: Editora 34, 2009b.

PETIT, Michèle. **Leituras**: do espaço íntimo ao espaço público. São Paulo: Editora 34, 2013.

PIMENTEL, Álamo. Considerações sobre a autoridade e o rigor nas etnografias da educação. *In*: MACEDO, Roberto Sidnei. (org.). **Um rigor outro sobre a questão da qualidade na pesquisa qualitativa**: educação e ciências antropossociais. Salvador: EDUFBA, 2009. p. 127-173.

PINTO, Rachel. Estudantes reclamam de falta de estrutura da Biblioteca Municipal Arnold Silva. **Acorda Cidade**, Feira de Santana, 17 mar. 2013. Disponível em: www.acordacidade.com.br/noticias/104449/estudantes-reclamam-de-falta-de-estrutura-da-biblioteca-municipal-arnold-silva.html. Acesso em: 23 mar. 2015.

POPPINO, Rollie. **Feira de Santana**. Salvador: Editora Itapuã. 1968.

PRIGOL, Valdir. **Como encontrar-se e outras experiências através da leitura de textos literários**. Chapecó: Argos, 2010.

PROUST, Marcel. **Sobre a leitura**. Campinas: Pontes Editores, 2001.

PROGRAMA Nacional Biblioteca da Escola. **Portal Ministério da Educação**, 2018. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/programa-nacional-biblioteca-da-escola/apresentacao. Acesso em: 16 mar. 2017.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos. **Indez**. Belo Horizonte: Editora Miguilim, 1989.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos. O livro é passaporte, é bilhete de partida. *In*: PRADO, Jason; CONDINI, Paulo. (org.). **A formação do leitor**: pontos de vista. Rio de Janeiro: Argus, 1999. p. 23-24.

RAMOS, Cristiana Barbosa de Oliveira. **Timoneiras do bem na construção da cidade princesa**: mulheres de elite, cidade e cultura (1900-1945). 2007. Dissertação (Mestrado em Cultura, Memória e Desenvolvimento Regional) – Universidade do Estado da Bahia, Santo Antônio de Jesus, 2007.

RIBEIRO, Vera Masagão (org.). **Letramento no Brasil**: reflexões partir do INAF. São Paulo: Global, 2004.

ROCA, Glòria Durban. **Biblioteca escolar hoje**: recurso estratégico para a escola. Porto Alegre: Penso, 2012.

ROUXEL, Annie. Aspectos metodológicos do ensino da literatura. *In*: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita. (org.). **Leitura e literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013. p.17-33.

RUFFATO, Luiz. A subversão narrativa. *In*: GONÇALVES, José Eduardo. (org.). **Ofício da palavra**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014. p. 12-27.

SÁ, Renê Freitas de. **Biblioteca e leitura na escola**: caminhos trilhados para implantação de uma biblioteca na Escola Municipal Regina Vital em Feira de Santana – Bahia. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2021.

SANCHES NETO, Miguel. Desordenar uma biblioteca: comercio & indústria da leitura na escola. **Leitura: teoria & prática**, Campinas, v.14, n.26, p.30-34, dez. 1995.

SANCHES NETO, Miguel. Desordenar uma Biblioteca: comércio & indústria da leitura na escola. **Revista Literária Blau**, Porto Alegre, v. 4, n. 20, p. 20-24, mar. 1998.

SANCHES NETO, Miguel. **Herdando uma biblioteca**. Rio de Janeiro: Record, 2004.

SANCHES NETO, Miguel. **Chove sobre minha infância**. Rio de Janeiro: Record, 2015.

SANTOS, Ana Maria Fontes dos. **Uma aventura universitária no sertão baiano**: da Faculdade de Educação à Universidade Estadual de Feira de Santana. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. São Paulo: Cortez; Campinas: Autores Associados, 1988.

SAVIANI, Dermeval. A Escola Pública Brasileira no Longo Século XX (1890-2001). In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 3.,2004, Curitiba. **Anais** [...]. Curitiba, 2004.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. Campinas: Autores Associados, 2013.

SCHAPOCHNIK, Nelson. A leitura no espaço e o espaço da leitura. *In*: ABREU, Márcia; SCHAPOCHNIK, Nelson (org.). **Cultura letrada no Brasil**: objetos e práticas. Campinas: Mercado das Letras/ALB; São Paulo: Fapesp, 2005. p. 229-243.

SCHUELER, Alessandra Frota Martinez; MAGALDI, Ana Maria Bandeira de Mello de. Educação escolar na Primeira República: memória, história e perspectivas de pesquisa. **Tempo**, v. 13, n. 26, p. 32-55, 2009.

SCHWARCZ, Lilia Moritz; STARLING, Heloisa. **Brasil**: uma biografia. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

SEVERINO, Antonio Joaquim. O conhecimento pedagógico e a interdisciplinaridade: o saber como intencionalização da prática. *In*: FAZENDA, Ivani (org.). **Didática e interdisciplinaridade**. Campinas: Papirus, 1998. p. 31-44.

SILVA, Elza Sueli Lima da. **Círculo de leitura no ensino médio**: vivências e recepções com o texto literário. Curitiba: Appris, 2020.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Leitura na escola e na biblioteca**. Campinas: Papirus, 1986.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Elementos da pedagogia da leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Conferências sobre leitura**: trilogia pedagógica. Campinas: Autores Associados, 2003.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **O ato de ler**: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura. São Paulo: Cortez, 2005.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Leitura na escola**. São Paulo: Global, 2008.

SILVA, Jonathas Luiz Carvalho. Perspectivas históricas da Biblioteca Escolar no Brasil e análise da Lei 12.244/10. **Revista ACB**, Florianópolis, v. 16, n. 2, p. 489-517, jul./dez. 2011.

SILVA, Monica Cristina Ferreira. **Formação de indivíduos leitores entre a biblioteca escolar, a família e outros apelos socioculturais**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.

SILVA, Monica do Amparo. **Biblioteca escolar**: uma reflexão sobre a literatura. Disponível em: gebe.eci.ufmg.br/downloads/324.pdf. Acesso em: 4 fev. 2014.

SILVA, Rovilson José da. Biblioteca escolar: organização e funcionamento. *In*: SOUZA, Renata Junqueira de (org.). **Biblioteca escolar e práticas educativas**: o mediador em formação. Campinas: Mercado das Letras, 2009. p. 115-135.

SILVA, Waldeck Carneiro da. **Miséria da biblioteca escolar**. São Paulo: Cortez, 2003.

SILVA, Lílian Lopes Martin da; FERREIRA, Norma Sandra de Almeida; SCORSI, Rosália de Ângelo. Formar leitores: desafios da sala de aula e da biblioteca escolar. *In*: SOUZA, Renata Junqueira de (org.). **Biblioteca escolar e práticas educativas**: o mediador em formação. Campinas: Mercado das Letras, 2009. p. 49-67.

SIMÕES, Kleber José. **Os homens da Princesa do Sertão**: modernidade e identidade masculina em Feira de Santana (1918-1938). 2007. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007.

SOARES, Francisco Sérgio Mota *et al*. **A Biblioteca pública da Bahia**: dois séculos de história. Salvador: Fundação Pedro Calmon, 2011.

SOARES, Isabel. **Políticas sociais de leitura no Brasil**: os discursos do PROLER e PRÓ-LEITURA. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2000.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SOARES, Magda. Práticas de letramento e implicações para a pesquisa e para políticas de alfabetização e letramento. *In*: MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei Teodoro (org.). **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010. p. 54-67.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SOUSA, Ione Celeste Jesus de. **Garotas tricolores, deusas fardadas**: as normalistas em Feira de Santana – 1925 a 1945, Bahia. 1999. Dissertação (Mestrado em História) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1999.

SOUSA, Maria Isabel de Jesus. **Olhares entrecruzados**: práticas da leitura na sala de aula e na biblioteca do Centro Educacional Carneiro Ribeiro. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007.

SOUZA, Renata Junqueira de (org.). **Biblioteca escolar e práticas educativas**: o mediador em formação. Campinas: Mercado das Letras, 2009.

TARDIF, Maurice. **Saberes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Rio de Janeiro: DIFEL, 2012.

VIDAL, Diana Gonçalves. **Culturas escolares**: estudo sobre práticas de leitura e escrita na escola pública primária (Brasil e França, final do século XIX). Campinas: Autores Associados, 2005.

VIDAL, Diana Gonçalves; FARIA FILHO, Luciano Mendes. **As lentes da história**: estudos de história e historiografia da educação no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2005.

VILAS BOAS. Fabíola Silva de Oliveira; SILVA, Obdállia Santana Ferraz. **Ensino remoto e formação de professores**: construção de novos saberes para os processos educativos. Campinas: Pontes Editores, 2022.

VILLALTA, Luiz Carlos. A censura, a circulação e a posse de romances na América Portuguesa (1722-1822). *In*: ABREU, Márcia; SCHAPOCHNIK, Nelson (org.). **Cultura letrada no Brasil**: objetos e práticas. Campinas: Mercado das Letras/ALB; São Paulo: Fapesp, 2005. p. 161-181.

VÓVIO, Cláudia; SOUZA, Ana Lúcia. Desafios metodológicos em pesquisas em letramento. *In*: KLEIMAN, Angela; MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles (org.). **Letramento e formação do professor**: práticas discursivas, representações e construção do saber. Campinas: Mercado das Letras, 2005. p. 41-64.

WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle (org.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação**: teoria e prática. Petrópolis: Vozes, 2013.

YUNES, Eliana. **Leitores a caminho**: formando agentes de leitura. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2011.

YUNES, Eliana; OSWALD, Maria Luiza (org.). **A experiência da leitura**. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

ZILBERMAN, Regina. **Fim do livro, fim dos leitores?** São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2001.

Impressão e acabamento

EGBA
GESTÃO DA INFORMAÇÃO
GOVERNO DO ESTADO

Este livro foi composto no formato 17,0 x 24,0 cm, fonte Minion Pro (texto principal). Papel miolo Offset 90 g/m² e capa Duo Design 250g/m², com tiragem de 300 exemplares, em setembro de 2023.

O desejo por investigar o objeto aqui em foco nasce de andanças formativas plurais, de uma trajetória-formação que foi sendo constituída pelos muitos caminhos trilhados. Para o processo de investigação, percursos precisam ser selecionados, algumas pedras alicerçam os caminhos e outras precisam ser desviadas.

E, como o objetivo era desvelar até que ponto a concepção de biblioteca escolar que perpassa o cotidiano das escolas contribui para o processo de formar leitores, fomos, ao longo do processo, como num mosaico, revelando e descrevendo contornos e condições materiais e de funcionamento desses espaços; conhecendo, por meio de observações e diálogos, as percepções dos professores e alunos sobre o papel da biblioteca na formação leitora dos alunos; e, ainda, registrando e mapeando as experiências de leitura desenvolvidas nas bibliotecas escolares ou articuladas com elas e o impacto dessas experiências para a formação de leitores.

Ressalto que uma investigação que se propõe a dar visibilidade ao papel e ao lugar que a biblioteca escolar ocupa na formação leitora dos alunos torna-se relevante pela inexistência de pesquisas ou estudos mais sistematizados sobre a atual situação das bibliotecas escolares da rede estadual no município de Feira de Santana, bem como por almejar contribuir para a elaboração de políticas públicas e ações com foco na formação de leitores, propiciando maior aproximação da UEFS com a Educação Básica.

UEFS Editora

ISBN:978-65-89524-57-1

CAPES

PPGE - UEFS
Programa de Pós-Graduação em Educação